Contextos múltiples de socialización y aprendizaje
Un análisis desde la etnografía de la educación

Aprendizaje de la ciudadanía y la participación

Patricia Mata Benito, Belén Ballesteros Velázquez e Inés Gil Jaurena (Eds.)



Aprendizaje de la ciudadanía y la participación

Patricia Mata Benito
Belén Ballesteros Velázquez
Inés Gil Jaurena
(Ed.)

Créditos

Primera edición: Febrero de 2014

Título: Aprendizaje de la ciudadanía y la participación

Editor: Patricia Mata Benito, Belén Ballesteros Velázquez e Inés Gil Jaurena

Autores: Héctor Cárcamo Vásquez, Jahel Ramírez Soto, Liliana Lira López, Luz Eugenia Aguilar González, Sandra Betsabe Bautista Ruiz, Nancy Palacios Mena, Beth Rubin, Carlos Peláez Paz, Arecia Aguirre García-Carpintero, Lidón Moliner Miravet, Joan Traver Martí, Luca Sebastiani, Ione Belarra Urteaga, David Abril Hervás, Ana Arraiz Pérez, Verónica Azpillaga Larrea, Fernando Sabirón Sierra, Héctor Sánchez-Melero, Sergio López Ronda, Carmen Pineda Nebot, Encarnación Contreras Jiménez, Beatriz Macías Gómez-Estern, Virginia Martínez-Lozano y Cristina Mateos Gutiérrez

Maquetación: Traficantes de Sueños. http:// taller.traficantes.net

Imagen de portada: Rosa Alvarado

Editado por: Traficantes de Sueños

ISBN: 978-84-96453-87-6

Índice

Relatos y miradas en torno a la construcción de la ciudadanía

Patricia Mata Benito, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, pmata@edu.uned.es

Belén Ballesteros Velázquez, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, bballesteros@edu.uned.es

Inés Gil Jaurena, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, inesgj@edu.uned.es

Este libro recoge algunas de las aportaciones que tuvimos la oportunidad de presentar y debatir en el Simposio dedicado al aprendizaje de la ciudadanía y la participación, en el marco del III Congreso de Etnografía y Educación, celebrado en Madrid, en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanas del CSIC, en el mes de julio de 2013. Esta convocatoria nos permitió reunir a un grupo de investigadoras e investigadores que, desde distintas áreas disciplinares y a través de perspectivas diversas, comparten nuestro interés en los discursos y los procesos educativos a través de los cuales nos construimos como ciudadanos y ciudadanas, especialmente en aquellos que se orientan al desarrollo de una participación crítica y a la transformación social[1].

El aprendizaje de la ciudadanía y la participación acontece en diferentes espacios que, de manera más o menos explícita (o más o menos formal/informal) se presentan como espacios educativos. Uno de los escenarios educativos por excelencia es el ámbito escolar. Pero, ¿cómo es el aprendizaje de la ciudadanía y la participación en este entorno? ¿Qué se enseña la ciudadanía en el contexto escolar? ¿Y la participación? ¿Qué papel ocupan en el curriculum?

El primer bloque de seis capítulos aborda la cuestión del aprendizaje de la ciudadanía en la escuela, ya sea desde la perspectiva de la formación del profesorado para educar ciudadanos o desde el estudio de casos concretos de escuelas en contextos variados.

Héctor Cárcamo revisa las percepciones que sobre la ciudadanía y sobre la educación para la ciudadanía tienen los futuros maestros de educación primaria en Madrid (España). A partir de entrevistas realizadas a estudiantes de magisterio, saca a relucir la contradicción existente entre la formación de personas críticas que los futuros maestros/as vinculan a la educación para la ciudadanía,

1 Tanto el simposio como este libro se enmarcan en dos proyectos de investigación del Grupo INTER de la UNED: el proyecto "Aprendizaje de la ciudadanía activa: discursos, experiencias y estrategias educativas" (ref. EDU2009-09195) dirigido por Teresa Aguado desde Diciembre de 2009 a Marzo de 2013; y el proyecto "Espacios de participación ciudadana: análisis y propuestas desde una perspectiva educativa" (ref. 2012V/PUNED/0005) dirigido por Inés Gil Jaurena desde Diciembre de 2012 a Noviembre de 2014.

y su concepción de la ciudadanía como mero civismo y como preparación para la inserción en la sociedad.

También en el marco de la formación de profesorado, Jahel Ramírez Soto presenta la experiencia de los talleres de educación democrática para docentes noveles desarrollados en Valparaíso (Chile). Los talleres implican la vivencia de un espacio de trabajo y aprendizaje basado en la colaboración, la reflexión conjunta, la participación; se espera que esta metodología experimentada por los profesores nóveles o principiantes se traslada a su labora educadora, resultando esta un escenario asimismo democrático y participativo.

Liliana Lira, Luz Eugenia Aguilar y Sandra Betsabé Bautista abordan un tema, el de la convivencia, conceptualizándolo desde un enfoque sistémico. Con el objetivo de contribuir a la formación del profesorado en el ámbito de la comunicación, la convivencia escolar y la prevención de la violencia, presentan un modelo para el análisis de las mismas y su aplicación en un estudio desarrollado en México.

Por su parte, Nancy Palacios realiza un estudio de caso en un colegio del Valle del Cauca (Colombia), donde estudia la implementación de un programa ministerial de democratización de la vida escolar. El análisis destaca el parcial recorrido en este proceso de creación de escuelas democráticas, en el que el propio concepto de democracia promovido por el programa estatal adolece de un exceso de representacionismo frente a otras formas más directas de participación.

Beth Rubin presenta un avance de una investigación realizada en Guatemala; analiza las diferencias encontradas en tres centros educativos en torno al aprendizaje de la ciudadanía y el desarrollo de la identidad, en un contexto marcado por una historia de conflicto y donde el componente étnico se aborda de diferentes formas en las instituciones educativas analizadas: desde la omisión hasta el reconocimiento.

Por último, Carlos Peláez aborda un estudio realizado en Madrid en torno a la mediación entre pares en la etapa de educación secundaria. Tanto el conflicto como la herramienta que proporciona la mediación se presentan como escenarios para el aprendizaje de la convivencia y el desarrollo de habilidades ciudadanas y de participación.

El segundo bloque de capítulos incluye tres trabajos que indagan de forma específica en la participación de dos colectivos, los jóvenes y los migrantes, sobre los que se proyecta una ciudadanía problematizada. Sus propias percepciones respecto a los espacios y experiencias en los que participan desvelan las tensiones que, con carácter general, subyacen al aprendizaje de la ciudadanía, y contribuyen a desenmascarar las contradicciones en las que se desenvuelve su práctica.

Arecia Aguirre, Lidón Moliner y Joan Traver muestran la distancia entre las distintas formas de entender la participación en relación con la posición jerárquica de los distintos actores y agentes en una iniciativa municipal de participación juvenil: mientras los responsables políticos pretenden promover el entretenimiento de los jóvenes, estos y los técnicos tratan de generar procesos de empoderamiento y acción. Por su parte, Luca Sebastiani analiza los límites institucionales que, a través del control de los discursos sobre la "ciudadanía activa" y la "integración" europea, tratan de definir, acotar y encauzar los procesos y experiencias participativas de los migrantes. Finalmente, Ione

Belarra indaga en la construcción de redes sociales de migrantes en situación irregular, desafiando las ideas preconcebidas al respecto que dominan nuestro imaginario.

La última serie de capítulos gira en torno al aprendizaje de la ciudadanía activa. Nuestra experiencia de investigación en temas relacionados con participación ciudadana nos lleva a comprender el aprendizaje de la ciudadanía desde la propia práctica: se aprende a ser ciudadano siendo ciudadano. La ciudadanía no es una condición adquirida, sino un proceso que se construye en interacción con los demás, implicándonos personalmente en los grupos, procesos y tomas de decisiones de la vida en nuestra comunidad, en nuestro barrio, con la vecindad...

Por ello, la aproximación a cómo las personas van aprendiendo a buscar oportunidades de participación y creación de espacios comunes, encuentra en las historias de vida una vía privilegiada para conocer su experiencia como ciudadanos. En este sentido, los dos primeros trabajos, presentados por David Abril y Ana Arráiz, Verónica Azpillaga y Fernando Sabirón, nos dibujan diferentes trayectorias que reflejan procesos de búsqueda y relación en los que las personas tratan de dar sentido a la vida, en tanto son parte y toman parte en las reflexiones, experiencias y decisiones colectivas. Sus historias nos permiten pensar en posibles propuestas para la educación en ciudadanía activa, en donde se destaca la necesidad de insistir en la alfabetización política y en el desarrollo de procesos de socialización que pongan en juego valores, actitudes, prácticas de participación social. Estos valores y actitudes se concretan en la comunicación presentada por Héctor Sánchez-Melero, desde la perspectiva de la teoría feminista y la ética del cuidado, proponiendo la consideración de la interdependencia, autoestima, la responsabilidad y el cuidado como constituyentes de la ciudadanía activa.

El diálogo y observación de experiencias concretas donde se desarrollan procesos participativos ofrecen escenarios a partir de los cuales contribuir a la reflexión sobre implicaciones educativa. Así, los presupuestos participativos son analizados en la comunicación de Sergio López y Carmen Pineda desde su dimensión pedagógica; sin ser el aprendizaje la finalidad que buscan los participantes, con el tiempo resulta ser un aspecto destacado y valorado, convirtiendo los presupuestos en escuelas que contribuyen a la conformación de una mejor ciudadanía.

En la misma línea, Encarnación Contreras aborda el análisis de la Plataforma de afectados por la hipoteca, develándola como un espacio para el aprendizaje de la ciudadanía, aunque no fuera tampoco en este caso su objetivo primero. Sin embargo, la implicación en la plataforma, motivada inicialmente por la urgencia y necesidad de encontrar respuesta a unos problemas acuciantes que vive la persona afectada, va evolucionando hacia una perspectiva comunitaria, permitiendo progresivamente recuperar la confianza en la capacidad de agencia de los participantes al tiempo que hacen causa común y buscan alternativas como colectivo.

La última experiencia, presentada por Beatriz Macías Gómez-Estern, Virginia Martínez-Lozano y Cristina Mateos Gutiérrez, nos introduce en los proyectos de aprendizaje servicio en el contexto universitario. Las interacciones son concebidas como actos de comunicación intercultural que posicionan a los participantes en un mundo complejo donde necesitan desarrollar nuevas habilidades y a construir conocimiento dentro de comunidades de práctica.

La formación ciudadana en la escuela: visiones desde la formación inicial del profesorado de primaria

Héctor Cárcamo Vásquez, Universidad del Bío-Bío (Chile), hcarcamov@gmail.com

Introducción

Para iniciar diremos que el proceso de ciudadanización de los estudiantes se entiende como proceso dinámico que tiene cabida en la cotidianeidad del centro escolar (aulas, patios, comedor, etcétera) y siempre en articulación con los otros mundos vividos por los niños. A partir de esta visión, lo que nos proponemos en esta ponencia es conocer cómo se posicionan los estudiantes de magisterio de primaria ante algunas cuestiones que, planteadas en el marco del enfrentamiento político que se suscitó como consecuencia de la propuesta de poner en marcha la asignatura de Educación para la Ciudadanía (EpC), se reflejan en las visiones que estos estudiantes se han forjado acerca del proceso de ciudadanización que tiene y/o puede tener lugar en la escuela. En este sentido, se analizan los discursos de los futuros maestros en educación primaria con el fin de responder a preguntas como: ¿cuál es el concepto de ciudadanía que manejan?, ¿qué entienden por formación ciudadana?, ¿qué imágenes se han formado del rol que la escuela y ellos mismos, en tanto que futuros maestros, deben desempeñar en el proceso de ciudadanización de los alumnos? Pero antes consideramos necesario detenernos en el concepto de ciudadanía.

Domingo (2001) afirma que después de la segunda guerra mundial la ciudadanía se abordó como un problema eminentemente jurídico, es decir, estableciendo un vínculo irrevocable entre nacionalidad y ciudadanía, por tanto, vinculándola a cuestiones de consanguinidad y lugar de nacimiento. Estos criterios (consanguinidad y lugar de nacimiento) servían de fundamento para que los Estados nacionales asumieran como tarea el resguardo de los derechos de “sus ciudadanos”. Hoy, en cambio, la ciudadanía es tratada como un problema vinculado más a la idea de ‘democracia real’ que al de democracia representativa, lo que supone pasar de una ciudadanía concebida como un estado pasivo (que es defendida o no por la legislación y/o los poderes fácticos), por ejemplo a través de la reproducción de modelos electorales poco inclusivos cuya justificación se encuentra en la necesidad de mantener altos niveles de gobernabilidad en los países, a una ciudadanía entendida en

términos activos (que conlleva intervenir en los asuntos públicos), por ejemplo a través de movilizaciones de colectivos, organizaciones de base y organizaciones no gubernamentales orientadas a resguardar la salud de las personas y el medio ambiente.

A medida que se avanza en el debate en torno a qué es la ciudadanía, se aprecia el surgimiento de una nueva forma de concebirla. Así, la idea de ciudadanía que la circunscribe, inexorablemente, a unas fronteras estatales o nacionales ha comenzado a superarse a través de conceptos como ciudadanía global, ciudadanía transnacional o ciudadanía post-nacional, en los que se puede reconocer un cambio importante de perspectiva, pues la ciudadanía – al menos en cuanto constructo- tiende a desnacionalizarse (Bosniak, 2000). Los aportes que se derivan de este enfoque desnacionalizador de la ciudadanía la presentan como una categoría flexible, dinámica y contextualizada en un espacio en el que se producen alianzas entre los Estados y en el que tienen cabida diversas identidades; y la remiten a un proceso con un gran potencial transformador en el que es posible reconocer tanto dimensiones objetivas (los derechos reales existentes) como dimensiones subjetivas (las formas de acercarse a los derechos). Tomada en este sentido, la formación en ciudadanía en (y desde) la escuela es fundamental, sobre todo en sus dimensiones subjetivas, y, por consiguiente, también lo es que la reciban los maestros, incluso antes de pasar a formarlos para trabajar "estos contenidos" con los alumnos cuando ejerzan la docencia.

Método y técnicas

El diseño de investigación se sustentó en la metodología cualitativa con enfoque etnográfico. La investigación se desarrolló en la ciudad de Madrid entre los años 2010 e inicios de 2013. El trabajo investigativo se realizó en dos universidades públicas y dos privadas. Dado que esta comunicación se desprende de un proceso de investigación más amplio, diremos que los resultados que en ésta se exponen derivan de los discursos obtenidos a través de las entrevistas en profundidad realizadas a un total de 32 futuros titulados en maestro de educación primaria (22 mujeres y 10 hombres), 16 de universidades públicas y 16 de universidades privadas. El acceso a los sujetos se efectuó a través de la identificación de informantes claves, técnica de bola de nieve y listados confeccionados por los docentes-directivos. En cuanto a los criterios de inclusión de los sujetos diremos que nos interesó el que hubiesen superado el primer año de su formación y que fuesen estudiantes matriculados al momento de realizar las entrevistas. El análisis de los discursos se efectuó tomando como base el paradigma de codificación propuesto en la teoría fundamentada.

Resultados: Imágenes de la ciudadanía y el proceso de ciudadanización en la escuela

Un primer aspecto que se desprende de los discursos de los futuros maestros de primaria acerca de la ciudadanía tiene que ver con la alusión a elementos propios de la ciudadanía política, es decir,

con una imagen de la misma sustentada en deberes y derechos. Esta asociación entre ciudadanía y deberes-derechos se corresponde con las visiones más comunes a este respecto pues, tal como sostiene Marshall (1998) y Peces Barba (2007), la ciudadanía en tanto constructo da cuenta de la pertenencia de los sujetos a comunidades políticas específicas. De este modo, se puede señalar que las imágenes de ciudadanía de las que hacen uso los futuros maestros de primaria se enmarcan dentro de la tradición liberal, desde la que se enfatiza: 1) la capacidad de los sujetos miembros de cada comunidad política de ejercer sus derechos, 2) la necesidad de que estos sujetos cumplan responsablemente los deberes que la comunidad establece, y 3) el sentido de pertenencia en el que se fundamentan y justifican tanto los derechos como las obligaciones. Estos elementos se aprecian en el discurso de Diana:

> *"La ciudadanía es la forma que tiene una sociedad de comportarse basándose en unas normas, derechos, deberes".* (Diana. 25-30 años. Estudiante Universidad Pública)

Esta visión política parte de la distinción entre un plano individual y un plano colectivo de la ciudadanía, pero también abre espacio para la conjugación de ambos. Así, el cumplimiento de deberes y el ejercicio pleno de los derechos de los individuos-ciudadanos se reconoce como posible y necesario en un contexto de interacción social y, por tanto, de convivencia ciudadana, al que se le llama "grupo de personas", "comunidad" o "sociedad". A este respecto Estrella sugiere lo siguiente:

> *"La ciudadanía podría definirse como un grupo de personas que tienen que regirse por unas normas y en convivencia, porque sin esas normas esto sería una jungla".* (Estrella. 20-25 años. Estudiante Universidad Privada)

La convivencia ciudadana a la que se hace referencia suele ser conceptualizada en términos de civismo; es decir, se considera que las relaciones sociales, inmediatas o mediatas, físicas o virtuales, operan a partir de un conjunto de reglas o corpus normativo que regula las prácticas sociales concretas, al que se apela con el fin de asegurar el orden social o, si se quiere, unas relaciones sociales basadas "en el respeto", como afirma Camila:

> *"La ciudadanía es que todos aprendamos a convivir, que todos sepamos unas normas básicas para convivir, que creo que todos sabemos pero que no cumplimos".* (Camila. 25-30 años. Estudiante de Universidad Pública)

Esta imagen de ciudadanía de tradición liberal que se sustenta en el civismo se representa como un cuerpo reglado de disposiciones (formas de hacer, sentir y pensar) susceptibles de ser aprendidas por los sujetos que deseen ser parte de la comunidad de referencia. La ciudadanía no queda restringida, de este modo, a un status jurídico-político del individuo-ciudadano, sino que sobrepasa esta condición desde el momento en que se prevé la posibilidad de ser enseñada/aprendida en tanto que conjuntos de comportamientos, sentimientos y pensamientos que contribuyen a la convivencia armoniosa entre las personas de un grupo, comunidad o sociedad en particular. Es decir, la imagen de ciudadanía que circula en los discursos de los futuros maestros en educación primaria no remite sólo a una definición política del término ya que, por una parte, si bien hace referencia al sentido de pertenencia de los individuos-ciudadanos, éste no se ve limitado por la clásica frontera

estado-nacional y, por otra parte, trasciende dicha definición al dotar al concepto de una carga ético-moral a través de la homologación del ciudadano con la persona (Cortina, 2001).

Volviendo a prestar atención a la idea de civismo presente en las imágenes de ciudadanía que se desprenden de los discursos de los futuros maestros en educación primaria, puede resultar interesante detenerse un momento en el vínculo que se establece, unas veces de manera explícita y otras implícita, entre la ciudadanía y el civismo

> "*Como vives con más gente, tienes que saber respetar muchas cosas, por ejemplo, no tirar papeles al suelo, no empujar a la gente si vas andando... un comportamiento cívico*". (Carlota. 25-30 años. Estudiante Universidad Privada).

El civismo como elemento modelador de la ciudadanía hace referencia a la capacidad o, si se prefiere, a la competencia adquirida por los sujetos para vivir en sociedad, es decir, para saber ser y saber estar. En los discursos de los estudiantes de magisterio de primaria es posible reconocer una concepción de la ciudadanía como actitud que se forja tomando como elemento fundamental el sentido de pertenencia, el cual a su vez está mediado por la posibilidad de participación de los agentes sociales en la comunidad (Mata, Ballesteros y Padilla-Carmona, 2012).

Hasta aquí hemos visto las imágenes que los estudiantes poseen del concepto de ciudadanía; en las páginas siguientes, centraremos la atención en las imágenes que poseen respecto a la formación ciudadana o el proceso de ciudadanización que tiene lugar en la escuela.

Cuando revisamos los discursos apreciamos que los futuros maestros establecen una homologación entre la asignatura de Educación para la Ciudadanía (EpC) y el proceso de ciudadanización que tiene lugar en la escuela. Ello no implica que estén de acuerdo en limitar la formación en ciudadanía a una asignatura, sino que la mención a ella les sirve de punto de partida para argumentar la necesidad de promover la ciudadanización sobre la base de la complementariedad de los enfoques transversal y por asignatura. La tendencia de los estudiantes de magisterio a centrar la conversación, al menos inicialmente, en una asignatura concreta cuando hablan de la formación ciudadana en la escuela puede atribuirse a la controversia, que saltó hasta el discurso público (véase Peinado, 2012), surgida en España a partir de la incorporación de la EpC en el currículo de primaria y de secundaria. Por lo que no debe sorprender que los futuros maestros aludan a ella y planteen que la polémica generada a su alrededor responde más a cuestiones político-ideológicas (intereses de los partidos políticos) que a cuestiones pedagógicas. A este respecto, Mónica asegura lo siguiente:

> "*Creo que con fines propagandísticos y políticos es que se genera la discusión de ese tema. Se decía que pretendía adoctrinar con ideas de un lado o de otro. Creo que es una discusión más política, con intereses políticos más que otra cosa*" (Mónica. 30-35 años. Estudiante Universidad Privada).

La asignatura EpC es considerada como un espacio para la formación de ciudadanos, y ésta es vista a su vez como análoga a la formación en valores. Jesús lo expresa del siguiente modo:

> "*Antes se suponía que esa educación para la ciudadanía se hacía entre todos. Creo que lo que más importa son los valores. ¡Vamos!, para mí. Yo creo que hay una pérdida de valores en esta sociedad muy*

> *importante, y que si se educa en valores de respeto, responsabilidad y todo eso, como que ya es un buen paso (...). Creo que los valores es una parte bastante importante pero que también tiene que enseñar la familia".* (Jesús. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

En los discursos de estos estudiantes aparecen referencias constantes a la necesidad de establecer la EpC como asignatura dentro del curriculum escolar obligatorio dada la pérdida de valores ciudadanos. No obstante, también se ha constatado que los sujetos entrevistados, aun considerando la pertinencia de la asignatura, estiman que no es suficiente. En este marco, algunos de ellos afirman que la formación en ciudadanía no puede restringirse a una asignatura debido a que, desde su perspectiva, la ciudadanización es un proceso que se experimenta en los diversos mundos vividos por los niños y niñas. Ahora bien, de ser así, cabría esperar que concluyeran que todos estos mundos contribuyen a formarla, son espacios educativos. Sin embargo, siguen poniendo el énfasis, cuando no en la familia, en la escuela: otras asignaturas, los pasillos, el patio de recreo, el comedor, etcétera.

> *"Yo creo que, para formar a un ciudadano, tendrás que involucrarlo un poco en la sociedad e intentar, pues, que tenga relación con todos sus compañeros, que sepan tratarse, que a lo mejor sepan resolver conflictos, que sepan tratarlos de otra forma. Respeto hacia los demás y saber que tus acciones pueden molestar a otros y pensar en el bien de todos y ya está"* (Laura. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública).

El ciudadano-persona se constituye como tal, según los estudiantes entrevistados, cuando adquiere las herramientas ético-valóricas que le permiten distinguir entre el bien y el mal. El ser un "buen ciudadano", una "persona", lleva implícita una fuerte carga moral. Claro está que esta formación ciudadana, en tanto que equiparada a la formación en valores, es atribuida a la familia como principal responsable. Sin embargo, la imagen que los entrevistados manejan a este respecto es que, dada las características de la sociedad actual, las familias han caído en una especie de abulia con respecto a esta responsabilidad, por lo que el profesorado ha tenido que hacerse cargo de ella y se ha visto obligado a asumir que debe promover la formación en ciudadanía como parte del proceso socializador de los niños.

> *"Las familias no cumplen su parte. Hoy los padres les dicen a sus hijos: 'No les dejes tus lápices a tus compañeros, porque a lo mejor no te los devuelven'. Desde ahí pierden total posibilidad de altruismo, de ser buenas personas. Por eso digo que la educación sí tiene un papel muy importante, pero para reestructurar la sociedad, primero hay que reestructurar la educación"*. (Ramón. 20-25 años. Estudiante Universidad Pública)

Cuando los futuros maestros hablan de formación en ciudadanía, lo hacen desde dos planos. Uno de ellos consiste en pensarla en términos de lo que podría calificarse de "producto" del proceso de ciudadanización, esto es, del "buen ciudadano" o del "ciudadano normal" que se quiere formar. El otro hace referencia, en cambio, a las condiciones mínimas que se consideran necesarias para la consecución de este "buen ciudadano" o de este "ciudadano normal". Entre estas condiciones, se puede identificar el "saber razonar", el "saber usar la inteligencia" y el "saber pensar críticamente", que aparecen representadas, en el marco de los discursos, como competencias que pueden y deben ser desarrolladas en el contexto escolar. Así, consideran que estas competencias o condiciones para formar

ciudadanos se orientan a la necesidad de contar con "buenos ciudadanos". La ciudadanización estará fuertemente enraizada, entonces, en una formación ético-valórica de los niños en edad escolar.

A modo de conclusión

En el discurso de los futuros maestros de primaria, la ciudadanización siempre aparece circunscrita al espacio escolar; lo que se ajusta a la concepción instrumental de la educación, pues consideran que la promoción de la ciudadanía, ya sea en el aula o en el patio del recreo, sirve para la incorporación de los niños a un contexto social más amplio, esto es, a la sociedad, en general, con lo que reproducen así una visión propedéutica de la educación. En este sentido, se evidencia una contradicción a nivel del discurso ya que, por un lado, se pretende formar sujetos con una mirada crítica de la sociedad para superar los patrones actualmente predominantes y, por otro, se procura la incorporación de los niños a la sociedad en sus diversas dimensiones.

Aunque en los discursos de los sujetos se manifiesta el interés por formar personas críticas superando la idea tradicional de socialización, esto no se manifiesta en la concepción de ciudadanía que manejan, que se fundamenta en el civismo y, por tanto, en la incorporación de normas y valores por parte de los niños que garanticen una cierta convivencia, en definitiva, un orden social tanto en la escuela como en la sociedad de la que van a formar parte cuando sean "personas educadas". La formación en ciudadanía a la que se refieren está más próxima, por consiguiente, a la promoción del respeto (un respeto que, en su opinión, debe empezar por la escuela: respeto al maestro, respeto a los compañeros, etc.) y la resolución pacífica de conflictos, que a la acción político-legislativa dirigida, por ejemplo, a problematizar el mundo en que viven, incluida la escuela, y empezar en ella a ejercer y/o reivindicar derechos y deberes que vayan más allá de los cívicos.

BIBLIOGRAFÍA

Bosniak, L. (2000). Citizenship denationalized. *Indiana Journal of Global Legal Studies, 7*, 447-508. Disponible en http://www.javvo.com/colerche/documents/citi.pdf

Cortina, A. (2001). El Protagonismo de los ciudadanos. Dimensiones de la ciudadanía. En Cortina y Conill (Coords.), *Educar en la ciudadanía*. Pp. 13-30. Valencia: Institució Alfons Magnànim.

Domingo, A. (2001). Ciudadanía multicultural y filosofía política: un desafío cultural al pluralismo. En Cortina y Conill (Coords.), *Educar en la ciudadanía*. Pp. 63-83. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.

Marshall, T. (1998). *Ciudadanía y Clases Sociales*. Madrid: Biblos.

Mata, P.; Ballesteros, B; Padilla-Carmona, M. T. (2012). Ciudadanía crítica, participativa y transformadora: experiencias de aprendizaje. En De Alba, García y Santisteban (coords.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Pp. 131-138. Sevilla: Díada Editores.

Peces-Barba, G. (2007). Educación para la ciudadanía y derechos humanos. Madrid: Espasa.

Peinado, M. (2012). En torno a la asignatura "Educación para la ciudadanía". Balance de una polémica (2007-2011). *Revista de Antropología Experimental, 12*, 277-286. Disponible en http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2012/22peinado12.pdf

Aprendizaje de la participación en los Talleres de Educación Democrática en el Programa de Inserción de Profesores Nóveles, Valparaíso, Chile

Jahel Ramírez Soto, Universidad de Barcelona, jahelmagdalena@gmail.com

Introducción

La experiencia de los Talleres de Educación Democrática (TED), realizados en el marco del Programa de Inserción Profesional de Docente Nóveles, es un aporte sobre:

1. La metodología de los TED para transformar el rol docente: momentos de la sesión e Investigación Protagónica (IP), miembros del equipo de coordinación y labores desempeñadas.

2. La participación en un grupo operativo analizado en la pertinencia del grupo respecto a la tarea (IP) y pertenencia de los sujetos construida en la propia dinámica de trabajo colaborativo.

3. Los registros etnográficos y su análisis como el principal medio para ofrecer al grupo un espejo de su trayectoria.

La pertinencia con la tarea y la pertenencia al grupo son los aspectos que permiten analizar las posibilidades de cambio del rol docente que promueven los Talleres de Educación Democrática (TED), principalmente la resignificación de los modos aislados en que trabajan los profesores hacia formas participativas y democráticas.

Metodología

Desde su origen, el tema principal de los Talleres de Educadores, y más recientemente Talleres de Educación Democrática (TED), ha sido la identidad pedagógica y los cambios en el modo de asumir el rol docente, puesto de manifiesto en el aula y analizado por medio de episodios críticos que ahí ocurren. Transversal a estos temas es el aprendizaje del grupo en la autogestión, por ello, la

coordinación promueve la autonomía grupal, el quiebre de las relaciones jerarquizadas y de dependencia con la autoridad.

La coordinación de los TED está compuesta por dos o tres personas, las que se organizan en torno a dos labores: coordinación y observación. Con posterioridad, todos los miembros del equipo de coordinación analizan los registros y preparan la devolución al grupo de los aspectos claves sobre el proceso grupal o la tarea de investigación. El equipo de coordinación pretende ser un espejo del grupo, y el medio para representar la imagen proyectada es el análisis de los registros.

Los momentos de cada sesión son:

a) Informativo: el coordinador expone algún contenido o el análisis de la sesión anterior.

b) Trabajo grupal: este es el corazón de los TED, los participantes asumen en colectivo la tarea de investigación en base a los episodios críticos, el coordinador se mantiene en silencio y solo interviene para hacer señalamientos.

c) Evaluación: cada persona identifica aprendizajes, quiebres o desajuste en sus concepciones experimentados durante la sesión, puede también hacer una evaluación del grupo, su organización o modo de abordar la tarea. El observador registra en cada uno de estos.

La tarea que se desarrolla en el momento del trabajo grupal es la Investigación Protagónica, en ésta cada docente relata, analiza e interpreta un episodio crítico, explicados desde la conceptualización de Incidentes Críticos (IC). Monereo y Monte (2011) explican que los IC son situaciones inesperadas y desafiantes que pueden ocurrir en el aula y/o en la escuela; frecuentemente emergen de forma explosiva por un conflicto, pueden ocurrir tanto en la relación con los demás como con uno mismo; suponen un compromiso emocional para quien lo vive, es desestabilizante y exige una reacción, por lo general, poco meditada; la interpretación del mismo es personal, por tanto, podría ser crítico únicamente para quien lo vivió; su resolución requiere tomar decisiones (Monereo y Monte, 2011).

La Investigación Protagónica parte con el relato del episodio o IC. Para situar y entregar algunos antecedentes necesarios, se realiza la reconstrucción externa. La reconstrucción interna conecta a los sujetos con los pensamientos y emociones experimentadas durante el episodio, e intenta revelar las concepciones que los han llevado a actuar de ese modo, a su vez, deben conectar esas concepciones en un contexto más general, sea este institucional, del sistema educativo o de la sociedad en su conjunto (por ejemplo, ante un episodio en que una docente expulsa a un alumno de la sala y él no obedece, la profesora analiza las representaciones sobre la autoridad para ambos involucrados, así la subordinación esperada, la respuesta correcta no ocurre por todo aquello que la docente representa, en tanto autoridad, para ese estudiante). Finalmente, las alternativas de acción permiten visualizar nuevas concepciones que decanten en nuevas formas de acción por parte del docente. La investigación avanza al mismo tiempo que los talleres se realizan, de este modo, taller e investigación están temporalmente entrelazados y el grupo es el que va decidiendo con qué episodio trabajar y de qué modo avanzar.

Esta manera colectiva de mirar, analizar y buscar alternativas es un eje de los TED, es por ello que

afirmamos que se opone a los modos aislados de trabajo en los centros escolares. Lo que promueve es la constitución de grupos operativos, que es “la denominación que damos a un grupo en el cual la Tarea, elemento nuclear, es en su explicitación el elemento que posibilita su funcionar. Es decir, que sólo por la tarea, a través de la tarea, y con la tarea, el grupo es grupo (...) Creo que llegamos a un punto en que definición de tarea se impone: llamamos Tarea al factor por el cual el grupo se ha reunido para apropiarse de él y luego accionar con él” (Bauleo, 1969, 2-3). De este modo, el grupo operativo avanza en dos direcciones perpendiculares: la tarea, que en este caso es la Investigación Protagónica y la orgánica grupal en que se aborda ésta. Estas direcciones definen los dos grandes ejes: la pertinencia con la tarea y la pertenencia al grupo, las que serán analizadas usando el registro del taller Nº 6, realizado el jueves 07 de julio de 2011 en Valparaíso.

Principales resultados

Como se ha señalado, la tarea desempeñada en los TED apunta al cambio en las concepciones de los docentes. Una profesora reflexiona sobre el sentido del cambio: “para poder cambiar algo, uno tiene que saber primero qué es lo que va a cambiar, por qué lo vas a cambiar y hacia qué lo vas a cambiar, y una vez que sabes eso, puedes recién como empezar el cambio... uno no puede llegar y cambiar algo porque sí”. De sus palabras es posible analizar tres niveles: a) La pregunta sobre qué cambiará hace referencia al contenido del cambio. b) Saber por qué cambiar, tiene que ver con los sentidos o propósitos del mismo. c) Hacia qué cambiar, refleja la intuición de la dirección que tomará ese cambio, en nuestro caso se espera que sea hacia formas más democráticas de trabajo. El qué, el por qué y el hacia dónde, marcan una ruta de entrada a la transformación del rol docente por medio del análisis de concepciones, le dan al cambio un movimiento, una ondulación. Las preguntas que emergen son cómo la pertenencia al grupo impacta en la pertinencia sobre la tarea, más específicamente, cómo el grupo operativo con su dinámica de participación, promueve estos cambios.

La realización de la Investigación Protagónica sugiere la siguiente reflexión en una docente: “me he dado cuenta que [los episodios] no son realmente tan simples, que se les pueden dar otras vueltas... Ahora cada vez que pasa algo, alguna situación que le pasa a otro profesor en la escuela... ¡darle otra vuelta! Como pensarlo un poquito más ‘Ah, en realidad no es tan simple o no era tan complejo’. Darle como distintas vueltas y tomarles el verdadero asunto que tienen, no dejarlos pasar...”. Mirar más allá de lo evidente, mirar a fondo la situación, pero también a sí mismo es lo que Tàpies, artista catalán, ha llamado “el juego de saber mirar”: “Mirad el más sencillo de los objetos. Tomemos, por ejemplo, una silla vieja. Parece que no es nada. Pero pensad en todo el universo que incluye” (Tàpies, 1971, p. 3). Esta manera de mirar es un síntoma de algo que se gesta, probablemente el contenido del cambio, el “qué”, las concepciones pedagógicas e institucionales, se estarían removiendo.

Una integrante destaca el intercambio que se genera al interior del grupo como resultado de la propia metodología de los talleres: “Estas instancias me ayudan a hacer como una meta-reflexión, porque uno no siempre se da el tiempo o el trabajo de hacerlo... El tema de verbalizar te ayuda a darle importancia, o quizás simplemente ese hecho de pensar en una situación que en la cotidianeidad uno no habría pensado, te genera un conocimiento sobre tu actuar, sobre cómo reaccionar”. Al

mismo tiempo que se genera el intercambio (ámbito interpersonal), se produce una mirada introspectiva (ámbito intrapersonal): “Yo creo que el aprendizaje y la reflexión son parte del auto-conocimiento; no hay fórmulas; en el fondo el auto-conocerse, el ser una persona reflexiva en todo momento, nos hace más autónomos, independientes”. De este modo, el espacio de taller favorecería la mirada interpersonal e intrapersonal, ambas nutridas por el mismo rocío y creciendo en la misma maceta, proceso que podría trasmutar la labor pedagógica en el aula: “Enfrentarse a una situación y tratar en ese mismo instante pensar de cómo estoy; visualizarte y enfrentar la situación que tengas en ese momento; pero en ningún caso es como que me den la solución a mis problemas. Se trata primero de auto conocerse uno mismo para saber enfrentar esas situaciones...”.

¿Cómo el grupo es el que gatilla, moviliza o dinamiza esos aprendizajes? La pertenencia apela a la relación entre el individuo y el grupo, cómo se siente cada quien integrado y qué tan sólido es el sentimiento de comunidad. “El tema del apoyo, el que jerárquicamente estemos en un mismo eslabón... de que estemos como todos en el mismo nivel, hace que me sienta acogida. Yo creo que eso tiene que ver, más que con estar en distintas escuelas, con el susto de que nos vayan a *pelar* en la escuela. Yo creo que tiene que ver más con el tema de la confianza, de que estamos todos en las mismas y nadie quiere aportillar al otro; simplemente aportar al crecimiento del otro para que subamos juntos. Y eso es algo que creo que no encontramos mucho en nuestras escuelas”. Estar a un mismo nivel jerárquico parece ser algo que favorece la pertenencia, y por ello, no hay aprehensiones, deseos de demostrar o necesidad de autodefensa, sino una performance personal más espontánea y solidaria.

La participación al interior del grupo es interpretada a partir de las intervenciones en el trabajo grupal, las que, en muchos casos, refuerzan la idea que están enfrentando las mismas situaciones, una vez más la horizontalidad mencionada anteriormente parece ser un facilitador de la pertenencia y la pertinencia: “Hoy día es rico ver que casi todos verbalizamos y somos partícipes de esto y creo que tiene que ver con un problema al principio de acomodo y después, como ahora que estamos bien afiatados como grupo, tiene que ver con nuestras personalidades; hay personalidades que son más hacia fuera y otras que no... Y sobre si es bueno sentirse parte de algo, yo creo que es como lo que hablábamos la otra vez en el colegio, que para poder luchar por algo o para poder hacer un cambio, o para poder sentirte simplemente cómodo en alguna parte, tienes que sentirte parte de eso, porque si no, no funciona”. Emerge en este relato la sensación de cohesión y de confianza, signos de sentimiento de pertenencia al grupo.

Sin embargo, hay también intervenciones que dejan entrever que este es un grupo que funciona como cualquier otro, podría ser un grupo de amigos, un grupo de trabajo, no una comunidad que tiene ante sí una tarea con el fin de cambiar las lógicas y desde ahí la práctica pedagógica: “Yo no sé si ha sido dado por nuestros caracteres o no sé, pero se generó un ambiente muy rico acá. Yo puedo hablar desde mi perspectiva, y a mí me agrada venir para acá. De hecho me dicen “por qué vas tan contenta a una reunión”. Otra persona agrega: “Es que no es una reunión, es un encuentro, una cosa súper rica...” ¿Habrá tras estas expresiones la idea de un grupo operativo o es simplemente la explicación de un grupo que contiene?

Esta duda queda como un vaho en la experiencia de los talleres, sin embrago, otra persona interviene

para concluir sobre la construcción de la identidad grupal: "Cuando hay un grupo siempre tiene que haber tres cosas en juego: la identidad, la pertenencia y la participación (...) Tiene que haber una pertenencia: uno tiene que sentirse parte, una identidad en la cual uno siente que no solamente es parte de, sino que ya no es una situación de día jueves tener que venir aquí, porque es parte de lo que tengo que hacer en la semana, sino que yo ya estoy aquí y me siento identificada con ustedes y que ustedes también se sientan identificados conmigo; y que se note cuando falte alguien, porque somos un grupo. Ya no somos alguien individual que viene acá, como al principio. Pero de a poquito uno va tomando una identidad de grupo, que se nota hacia dónde va este grupo y la participación que es importantísima. Si no participamos, no funciona, no formaríamos una identidad... no seríamos parte de y menos tendríamos una identidad...".

A modo de conclusión, el ámbito interpersonal e intrapersonal de la experiencia generada en los TED le otorga un potencial de aprendizaje de convivencia, de vínculo con los otros y con uno mismo, directrices fundamentales en las sociedades democráticas: "no deberíamos olvidar los aspectos convivenciales, de relación interpersonal, en esas experiencias y procesos de transformación. No se trata sólo de hablar de transformación, sino de sentir, vivir formas distintas de convivencia, que, defendiendo las esferas de autonomía individual, construyan también autonomía y sentido colectivo" (Subirats, 2005: 6). Asimismo, el grupo se organiza sin una jerarquía, esto favorece nuevas formas de identificación y cohesión, lo que provoca que el colectivo asuma la responsabilidad tanto de la tarea como del trabajo grupal, ejes fundamentales de los talleres.

De este modo, pese a no tener certeza sobre el logro de los objetivo (generar una transformación de las pautas heredadas y aprehendidas sobre rol docente por medio de la participación en grupo operativo), este es un peldaño avanzado en la promoción de un tipo de vínculo y encuentro que tiene a la base la mirada profunda y necesidad del otro, por tanto, es una manera de participar que exige la implicación de los sujetos, la responsabilidad con la organización grupal y la tarea, en un marco de relaciones no jerarquizadas. Sí será necesario distinguir el grupo operativo de otros grupos, pero, a la vez reconocer que los docentes principiantes tal vez tienen mayor necesidad de contención, principalmente porque en esos primeros años se vive la docencia en el péndulo entre la grandeza y la miseria (Alliaud, 2004).

Reconocer el valor de la palabra, del encuentro, del vínculo, de la mirada diferente de las situaciones cotidianas que ocurren en las salas de clase, del testimonio de los sujetos participantes, de la oposición de perspectivas y la construcción colectiva, del aprendizaje de sí mismos y de la trayectoria del grupo, son aspectos fecundos que los TED han de potenciar. La pertenencia de los sujetos es el motor de la pertinencia con la tarea, pero esa misma pertenencia genera confusiones sobre el objetivo del encuentro. En este caso, la participación en un grupo operativo ha de avanzar más allá de la contención grupal, pero asumiendo esto como una necesidad, para intencionar la vivencia de valores democráticos como la solidaridad, el bien común, la implicación y el compromiso con tareas colectivas.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2004). La escuela y los docentes ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica. *Cuadernos de Pedagogía, 7*(12), 91-106.

Bauleo, A. (1969). El Grupo Operativo. *Area 3, Asociación para el Estudio de Temas Grupales, Psicosociales e Institucionales*. Recuperado de http://www.area3.org.es/htmlsite/resultdet.asp?id=156&type=1

Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.

Subirats, J. (2005). Democracia, participación y transformación social. *Polis*, 12. Recuperado de http://polis.revues.org/5599

Tapies, A. (1971). *La práctica del arte*. Barcelona: Ariel.

El papel de los agentes educativos en la construcción de la ciudadanía

Un análisis sistémico sobre la Formación de la competencia para la convivencia en educación básica

Liliana Lira López, Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio de la Secretaria de Educación Jalisco (México), liralili@yahoo.com.mx

Luz Eugenia Aguilar González, Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio de la Secretaria de Educación Jalisco (México), Aguilar.luzeugenia@gmail.com

Sandra Betsabe Bautista Ruiz, Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio de la Secretaria de Educación Jalisco (México), sandrabetsabe@yahoo.com.mx

Introducción

La comunicación es un avance de investigación realizada en equipo[1] que cuenta con financiamiento del Gobierno del Estado de Jalisco (FOMIX-COETCyJAL) y responde a la demanda educativa de desarrollar estrategias para formar la competencia de la convivencia y disminuir la violencia en las escuelas de educación básica. Es un diagnóstico cualitativo sobre las formas de comunicación entre los agentes educativos que interactúan en la institución escolar. Se parte del supuesto de que la convivencia puede ser comprendida sistémicamente. De acuerdo con ello, esta se entiende como un sistema complejo de interacción comunicativa, que para su funcionalidad requiere de la comprensión [Verstehen] entre participantes; en caso contrario, surgen patologías, contradicciones y/o conflictos que favorecen el surgimiento de problemas de violencia.

Particularmente la convivencia se estudió desde cuatro estructuras: 1. El manejo de la autoridad y legalidad (EMAL), 2. La interacción para inclusión/exclusión (EIE), 3. Manejo de conflictos (EMC), y 4. Participación social (EPS). Esta última como una estructura que incide sustantivamente en la

1 Colaboran en el nivel de secundaria Alicia Ayón, Diana Pedraza, Verónica Ayón y Catalina Barrios. En el nivel de preescolar Luz Eugenia Aguilar González, Hilda Aurora Mariscal y Sandra Bautista; en el nivel de primaria Sergio Sandoval Aragón, Jaqueline Núñez y Elizabeth Barbosa.

construcción del tipo de ciudadano que se quiere formar. Sin embargo, el diagnóstico da cuenta del funcionamiento interdependiente de estas cuatro estructuras.

Desde la perspectiva conceptual sistémica es que se asumió una observación abierta, naturalista e interaccionista, tal y como lo implica la metodología etnográfica. Los instrumentos fueron: registros de interacción de clases, diarios de campo y entrevistas fundamentalmente, además se recurrió a sociogramas y documentos oficiales. De dicha observación cualitativa, se sistematizaron datos inductivamente para derivar pautas de comportamiento en cada una de las estructuras delimitadas en el estudio y presentes en los niveles educativos de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), así como también en dos dimensiones: el aula e institución escolar. Las observaciones se realizaron en escuelas con resultado de "logro insuficiente" en la prueba Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), ya que según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en Jalisco (2010), este resultado tiene una correlación con ambientes de violencia.

Contexto normativo sobre la convivencia

La violencia ha sido señalada por la OMS (2002) como un problema de salud pública; la UNESCO, UNICEF la ha declarado como uno de los grandes problemas que sufren los niños y tiene implicación en alguno de los indicadores de calidad. En lo que corresponde a materia educativa en: aprobación, eficiencia terminal, ausentismo y deserción, entre otros. Igualmente son múltiples los factores asociados a esta problemática como la pobreza, la marginación, familias de configuración difusa y contextos sociales multi-problemáticos. Los estudiantes que pertenecen a estos contextos se caracterizan por ser sujetos en formación altamente vulnerables. Entre otras demandas, México en su política pública a través de la reforma educativa (2006), ha considerado la formación de competencias para la convivencia en los programas de educación básica, interpretándose como un factor asociado que puede abatir la violencia.

Aun cuando existen estudios que demuestran que los profesores ejecutan reformas educativas en un ambiente de resistencia, tensión y conflicto; demostrable al explorar cómo se lleva a cabo culturalmente en las escuelas un programa de reforma estandarizada (Popkewitz; Tabachnik y Wehlage, 2007), en el estudio se partió de los supuestos específicos: 1. Las reformas educativas para los profesores no son sólo un asunto normativo, existe un proceso subjetivo donde las re-interpretan, sobre en todo en aquellas competencias que contienen una fuerte carga cultural, como es la competencia para la convivencia y vida en sociedad. 2. La organización de la enseñanza y del aprendizaje bajo el modelo de competencias requiere formas de pensar y de hacer de parte de los profesores distinta a la acostumbrada. Incluso, la manera inicial documentada de cómo incorporan cambios los profesores en su práctica cotidiana, es mediante formas híbridas (Lira, 2012), sin embargo, la competencia de la convivencia y vida en sociedad por ser un campo poco explorado pedagógicamente, en México su formación prioritariamente se ha condescendido a los modos culturales en que se organizan los agentes educativos.

Según los Planes y Programas para la Educación Básica (Secretaría de Educación Pública, 2006), se tendrían que desarrollar los siguientes saberes para tales competencias:

Competencia	habilidades sociales y actitudes por desarrollar
Para la convivencia	-Relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza. -Comunicarse con eficacia. Trabajar en equipo, tomar acuerdos y negociar con otros. -Manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales. -Desarrollar la identidad personal, reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a nuestro país.
Para la vida en sociedad	-Decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y normas sociales y culturales -Proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y derechos humanos -Participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas. -Actuar con respeto ante la diversidad sociocultural -Combatir la discriminación

Cuadro 1. Elementos de las Competencia para la convivencia y vida en sociedad

Tales competencias son parte del perfil de egreso marcado para los alumnos que terminen la educación básica; son aceptadas como necesarias para la vida, lo cual significa, que son útiles tanto si los estudiantes continúan sus estudios o bien, si se incorporan al mercado laboral, propósitos anteriormente en disputa, para el caso de la educación secundaria (Sandoval, 2000).

En México, la reforma educativa (2006 – 2011) para ser comprendida requiere analizarse desde varias dimensiones, particularmente las competencias referidas se ubican en:

1. La social, cuyo discurso demanda una educación para todos. Anteriormente centrada en la cobertura y la obligatoriedad; actualmente se agregan tópicos como igualdad, equidad, interculturalidad, así como competencias para la convivencia, que incluye inclusión, tolerancia, democracia, educación para la ciudadanía, entre otros, cuyos componentes poseen elementos culturales.

2. La pedagógica, cuya postura constructivista posee un enfoque sociocultural y contextualista (Santoianni y Striano, 2006), que requiere una sólida comprensión por parte de educadores para llevar a cabo el carácter situado de los métodos didácticos que se proponen (Lira, 2012).

La pedagogía de la convivencia obligaría entonces al centro escolar a conocer la cultura escolar, identificar cómo los actores educativos organizan sus prácticas institucionalizadas y cómo sus significados se estructuran y configuran formas de convivencia. 1º Desde las formas de interrelación cara a cara entre estudiantes y maestros, y 2º Desde las formas de regulación por parte de los demás agentes educativos que intervienen en la formación.

Como se observa, ser competentes en la convivencia y vida en sociedad, conduciría a los agentes a saber comunicarse, relacionarse con sus compañeros de manera incluyente, manejar emociones y conflictos, mantener relaciones de inclusión, combatir la discriminación, actuar y juzgar con base a la legalidad, respetar la diversidad y saber participar dentro las organizaciones. Desde la consideración de su propio contexto y cultura. Ello como principios de la formación ciudadana.

Por ello, se sostiene que la convivencia se construye y mantiene principalmente mediante las cuatro estructuras de relación comunicativa, antes referidas: EMAL, EIE, EMC y la EPS. El supuesto es que la forma en que estas funcionan, son fundamentales para establecer el tipo de convivencia; que en caso de funcionar con ciertas patologías, contradicciones o conflictos son facilitadoras de violencia y contradictorias a la formación ciudadana.

Conceptualización de cojnvivencia desde un enfoque sistémico

La convivencia se concibe como un proceso de interacción que está fundada en la comunicación, y por tal es entendida como un sistema complejo en cuyo proceso funcional se requiere de la comprensión [*Verstehen*] entre participantes. Desde la teoría de sistemas de Luhmann (1996), el funcionamiento estructural de la comunicación radica en buscar la diferenciación de lo que le pertenece al sistema y lo que le pertenece al entorno. En este sentido, un sistema de comunicación se expresa en relaciones de interdependencia (circularidad) y no una explicación lineal de causa-efecto, en tanto que el entorno (cultural) es aquello que hace posible que se den o no, se mantengan o no, a largo plazo- cierto tipo de relaciones. En este sentido, por *estructura de comunicación* (lo que funda a la convivencia) se entiende el conjunto de interacciones que se llevan a cabo entre los participantes de la acción comunicativa de forma circular o con interdependencia. Esto significa que la comunicación no se interpreta sólo desde uno de los participantes, e igualmente no hay una causa y un efecto, son causas de las causas (circulares), de tal manera que todos los actores participan en la configuración de ciertas relaciones, y la cultura lo que le da continuidad y recursividad a dichas formas de relación (repetición de conductas en diversos espacios).

Por ello, es que el punto de partida para el análisis de la interacción comunicativa, es concebirla como un sistema donde todas los agentes y factores (estudiantes, maestros, padres de familia, contexto, cultura) son fundamentales para la configuración de esta. La coparticipación de los agentes en las situaciones escolares, necesariamente conduce a una reciprocidad de éstos en la acción. Ello se traduce en preguntas tales como: qué hace la escuela, los maestros, tutores, prefectos para obtener los resultados académicos y la índole de convivencia manifiesta en los estudiantes; y viceversa cómo éstos participan para mantener dicho tipo de relación. Tales explicaciones se oponen a posiciones lineales donde existe una causa y un efecto, más bien pretende una comprensión amplia e integradora de los factores involucrados en las situaciones educativas que se traten.

En concordancia con lo anterior, esta propuesta pedagógica pretende partir del reconocimiento de la complejidad en las relaciones escolares y de la necesidad de comprender los vínculos entre agentes, factores y contextos para intervenir educativamente; sobre todo en aquellos problemas de conducta derivados de la convivencia, con resonancia en la violencia.

La propuesta de formación ciudadana es iniciar en formas conscientes e intencionadas de realizar interacciones comunicativas funcionales. La diferencia de esta perspectiva con otras, es que la atención a estos problemas por parte de la escuela, han sido hasta este momento fragmentados por una visión clínica, médica o psicológica, lo cual conduce a explicaciones e intervenciones lineales individualizadas, pertinente sólo para casos con patologías propias de un sujeto en específico; que pueden ser válidos y congruentes con otros marcos epistemológicos. El enfoque sistémico, involucra una reciprocidad, corresponsabilidad y coparticipación de parte de todos los agentes; procesos y escenarios.

Resultados. Ejemplo de un modelo interrelacional problemático entre los agentes educativos, las posibilidades de formación

A continuación se muestra a partir de un ejemplo de convivencia examinado desde las interacciones comunicativas cotidianas en el aula, la circularidad e interdependencia entre las cuatro estructuras objeto de estudio. El punto de partida para el análisis es observar la forma de convivencia establecida en el salón de clases entre maestro-alumnos, la cual se caracteriza por ser una *comunicación con sentidos distintos* entre los actores que comparten el mismo espacio áulico, esto conduce a una *estructura de exclusión* configurada por una invalidación reciproca del maestro hacia los alumnos y de éstos al maestro; esto conforma una *estructura del autoridad y legalidad* que funciona con un manejo de límites de manera segmentada por parte del maestro hacia el grupo, y los estudiantes a interpretar implícitamente estas normas de organización con libre albedrío y esto a crear una serie de paradojas, situación que conduce a *manejar los conflictos* de manera confusa y una *participación social* (padres de familia) por un lado receptiva que sólo atiende al llamado de la autoridad y por otro, demandante de la función educativa centrado en el reclamo a la autoridad ejercida. Este proceso se ilustra en el siguiente esquema:



Esquema 1. Modelo relacional entre las estructuras de convivencia

- Comunicación con sentidos distintos en mismo espacio áulico

Uno de los mayores problemas o conflictos de comunicación es cuando el sentido de lo que se comunica entre los participantes no es compartido. De esta manera, la interacción comunicativa entre el maestro y los alumnos no presenta reciprocidad. El objeto de aprendizaje en clase sólo se establece con unos cuantos alumnos, para otros su preocupación y sentido de asistencia a la escuela es cumplir con tareas, las cuales muchas veces se elaboran en los espacios de otras asignaturas. Esta comunicación en varios sentidos tiene recursividad con otros estudiantes, ya que aun cuando están aparentemente conformando un equipo, carecen de comunicación entre ellos, lo cual es una resonancia de poco sentido que tienen sobre el objeto que los mantiene como equipo dentro del aula en determinada actividad académica. Esta situación es mantenida por un lado, debido a una forma etérea de ejecución de la norma y por otro, la carencia del sentido de la escuela para el estudiante en general.

- Exclusión por invalidación como persona: estudiante o maestro

Una forma común de exclusión durante la interacción comunicativa en el aula, es la invalidación como persona. Esto se presenta de manera recíproca del maestro al alumno y del alumno(s) al maestro. Por ejemplo cuando el maestro observa que son "alumno problemáticos" hace caso omiso de sus acciones, sólo establece comunicación con algunos estudiantes que usualmente participan en clase. De igual manera se observa que existen algunos estudiantes que verbalmente (al comunicarse con otros) y corporalmente (al darle la espalda) brindan invalidación al docente.

- Los limites son manejados por la autoridad del maestro de manera segmentada en el grupo

Las normas de organización grupal y para la elaboración de trabajos académicos que establece la autoridad legítima del maestro hacia sus alumnos, supone de partida, ser para todos los miembros del grupo. Sin embargo, en la medida que la conformación del grupo se establece, el maestro diferencia quien si trabaja y quién no. Con los alumnos que trabajan en la actividad académica al parecer si establecen un sentido del encuentro áulico al explicar y atender sus dudas en los diversos acercamientos maestro- alumnos. Lo cual no es igual con aquellos estudiantes que no poseen dicho sentido, y a los cuales deja hacer otras cosas. Por ello, los límites de lo permitido o no, parece ser que depende del sentido académico del encuentro que se establezca entre maestro- alumnos y de la solicitud del acompañamiento como maestro.

- Normas implícitas de organización a libre albedrío

Aun cuando el maestro da una indicación para el trabajo, esta norma es ejecuta por todos los miembros del grupo en de tiempos indeterminados. La pautación para el cumplimiento de la norma en cuanto a la organización que indica el maestro, contiene una paradoja, ya que al mismo tiempo que es una norma explicita, implícitamente es interpretada como libre albedrío. Esto se observa cuando: 1. inician el trabajo en los equipos en tiempos distintos y con modos de atención dispersa, 2. en el trabajo al interior de los equipos con una responsabilidad variada entre sus miembros, 3. en entrega de trabajos en calidades y tiempos distintos a los normados.

- Paradojas en la ejecución de normas, límites y roles confusos

Parece ser que los limites en la función docente implica la claridad en el qué, cómo y dónde de su función. Esta relación recursiva, en el caso de los prefectos o directivos (no sólo maestros) se presenta cuando los límites no son claros en el ejercicio de su autoridad; que implica en su momento la sanción y encause educativo. El saber que existe un comportamiento fuera de norma y se deja pasar, es una interacción comunicativa permisiva. Probablemente debido al miedo a las alianzas entre estudiantes y padres de familia que invalidan su autoridad legítima.

En este sentido, dentro de esta misma confusión en los límites de espacio y funciones, parece ser una paradoja que se presenta de manera frecuente, ya que por un lado está el incumplimiento (por la confusión de diversas funciones maestra-secretaria-prefecta depositada una sola persona), por otro la trasgresión de las normas para el cumplimiento de otra disposición u obligación (alumnos, maestros, padres de familia). Así todos los actores educativos participan en el mantenimiento de la invalidación de la norma educativa y de quien ejerce la autoridad.

- Manejo del conflicto de forma difusa

Estas situaciones son presentadas cuando las anteriores estructuras presentan alguna patología en la comunicación: invalidación de la persona (alumno, maestro u otro), un manejo de límites y autoridad segmentado solo hacia una los miembros del grupo; con interpretación de libre albedrío en los alumnos produciendo una serie de paradojas (a la vez que es permitido no lo es). Ante las confusiones y reclamo reciproco de las funciones, surgen conflictos. El proceso usual para atender el conflicto es: 1. Enunciación del problema, donde cada una de las partes menciona uno distinto, en el supuesto de hablar del mismo problema, 2. La forma de afrontar, por un lado la autoridad informa su función institucional y tipifica o califica el comportamiento, y por otro, los padres de familia cuestionan la respuesta de la autoridad, en tanto que los alumnos califican y niegan la visión de la autoridad, y 3. Finalmente se despiden sin llegar a un acuerdo.

Referencias bibliográficas

Lira, L. (2012). ¿Por qué estudiar la reforma educativa? en *Prácticas docentes en contextos de reforma educativa. Competencias para la convivencia, tácticas y métodos*. Guadalajara, Jalisco: Ediciones de la noche.

Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas*. México: Universidad Iberoamericana/Colección Teoría Social.

Popkewitz, T.; Tabachnik, B. y Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona: Ediciones Pomares.

Sandoval, F. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. UPN, México: Plaza y Valdés Editores.

Santoianni, F. y Striano M. (2006). *Más allá de la ciencia cognitiva en Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. México: Siglo XXI.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Plan de Estudios para la educación básica. Secundaria*. México: SEP.

La democratización de la vida escolar

Sus orígenes, logros y limitaciones: un estudio de caso en Colombia

Nancy Palacios Mena, Universidad del Tolima Sede Pereira, nancypalacios26@hotmail.com

Introducción

El proyecto de democratización de la vida escolar fue promovido por el estado colombiano a través su Ministerio de Educación para darle solución a problemas que habían sido identificados en el sistema educativo del país como autoritarismo, abuso del poder, verticalidad en las relaciones sociales, escasa participación de actores escolares como los estudiantes y los padres, y falta de mecanismos en la aplicación de la justicia en los establecimientos escolares. Bajo el impulso del programa democratizador se ha pretendido pasar de instituciones caracterizadas, por formas de organización relativamente verticales y autoritarias, con un rol dominante y casi incontrastable del rector y del estamento docente, a un modelo en el cual se descentraliza la toma de decisiones, se pone límites al poder de quienes tradicionalmente lo han ostentado, y se incluye sectores antes excluidos en la toma las decisiones institucionales (Álvarez, 2005: 35).

Todo lo anterior, condujo a que el Ministerio de Educación definiera instrumentos y mecanismos normativos para que la escuela se democratizara,entre las principales acciones encaminadas a dicho objetivo se destacan: la promulgación de decretos, la exigencia en todas las instituciones educativas de órganos de gobierno escolar con la participación de todos los estamentos, y la creación de un proyecto pedagógico de constitución política y democracia. En cuanto al funcionamiento de los órganos de gobierno escolar, en la institución donde se adelantó este estudio se cumple con el requisito de su elección e incluso hay evidencias de algunas actividades realizadas y de sus reuniones, pero los datos recogidos demuestran que su eficacia es todavía muy incipiente, porque los organismos no han logrado tener impacto en la cotidianidad de la institución, hecho que además hace que no cuenten con alguna legitimidad y aceptación en la misma, sin negar que hay gestiones de los consejos que son reconocidas dentro de la institución.

Método y fuentes de información utilizadas

El objeto del análisis o universo empírico fue un colegio mixto, oficial, con 553 estudiantes, en el departamento del Valle del Cauca en Colombia. Los sujetos de investigación son los estudiantes de básica secundaria, docentes y directivos, asumidos como actores e informantes claves para la comprensión del orden escolar de la Institución. Hay que destacar que el trabajo es un ejercicio donde no se acude a la noción de representatividad, en cuanto al número de instituciones objeto de análisis, se muestra el "caso ejemplar" de una institución, por lo tanto los resultados y las conclusiones del estudio dan cuenta principalmente de esta institución, sin que esto niegue que dichos resultados puedan utilizarse para establecer algunas generalizaciones con otras instituciones de similares características.

Los datos se obtuvieron de un trabajo etnográfico en el que se combinaron dos técnicas de investigación, entrevistas y análisis documental; las entrevistas se hicieron con diez estudiantes, cinco docentes y dos directivos docentes, (una coordinadora y el rector), fueron utilizadas como fuentes de información clave sobre las percepciones que tenían los diferentes actores escolares alrededor de la democracia y la participación en la escuela.

¿Es usted consultado para tomar decisiones en la institución?
¿Se realizan elecciones de sus representantes a los órganos de gobierno escolar?
¿Participa en las lecciones de los órganos del gobierno escolar? ¿Por qué?
¿Cuándo y cómo son esas elecciones
¿Qué opinión tiene de las elecciones?
¿Qué opinión tiene de la funcionalidad y la utilidad de los órganos del gobierno escolar

Tabla 1. Parte del protocolo de la entrevista sobre democracia en la escuela

Las entrevistas de dos o tres sesiones se hicieron fuera de la institución educativa, en lugares solicitados por los entrevistados, durante su realización la investigadora mantuvo siempre una actitud tranquila y neutral, sin perder de vista los objetivos y el esquema general que se había planteado en el cuestionario, se permitió hablar libre y tranquilamente a los entrevistados, proporcionándoles un clima de confianza que garantizara la mayor autenticidad en los testimonios. Se realizó transcripciones de cada una de las entrevistas y a partir de su lectura se construyeron categorías analíticas que enriquecieron significativamente los hallazgos de la investigación.

Los documentos analizados fueron actas de reuniones del colegio y la documentación del proyecto pedagógico de constitución política y democracia de la institución educativa, la información recopilada en los documentos se registró en una ficha que contenía los siguientes datos:

Nombre del documento	
De obligatorio o no obligatorio cumplimiento	
Persona o institución que exige y revisa el documento	
Persona o personas que producen el documento	
Periodicidad de producción del documento y lugar donde se conserva	
Utilidad que tiene el documento	
Resumen del contenido del documento	

Tabla 2. Ficha de registro de los documentos que fueron analizados

Las fichas de trabajo tuvieron como objetivo registrar datos indispensables como ideas, juicios, lugares, cifras, fechas, su contenido fue la principal herramienta para el análisis; se resaltaron palabras, líneas, párrafos, intervenciones de sujetos, temas, descripciones, frecuencias, significados, relaciones de categorías, eventos, situaciones, que permitieron hallar correlaciones de las categorías de análisis no solo con otros documentos, sino también con las entrevistas.

El gobierno escolar y el proyecto democratizador de la escuela

Uno de los pilares del proyecto democratizador de la escuela fue la creación de órganos de gobierno escolar, consejo directivo, académico, consejo de padres de familia, la personería y el consejo estudiantil, estos son cuerpos colegiados en los cuales tienen representación los diferentes estamentos de la comunidad educativa, en este trabajo se ilustra el contraste que se presenta entre las ambiciosas funciones que otorgó la ley a dichos órganos,y las demandas de gobernabilidad que presionan a los órganos a centrar su actividad en administrar y resolver los problemas del día a día en la institución.

La Ley General de Educación de 1994 en el capítulo II del título VII y el Decreto 1860 del mismo año el capítulo IV reglamentan la conformación de órganos de gobierno escolar: consejo directivo, consejo académico, consejo de padres de familia , personero y consejo estudiantil; la legislación exige la participación de todos los estamentos la comunidad educativa en dichos órganos, estableció la obligatoriedad de la elección de estos órganos, y determinó sus funciones, para darle cumplimiento a esta normatividad en la programación de cada año escolar se incluye las elecciones de los representantes a dichos órganos en un plazo, de 45 días hábiles a partir del día de inicio del año lectivo, plazo establecido también por la ley. Sobre el punto anterior las entrevistas aportaron datos sobre dos aspectos centrales del proyecto democratizador de la escuela, la participación en la toma decisiones, y la elección del gobierno escolar y su funcionamiento en la institución educativa:

Pregunta: ¿Es usted consultado para tomar decisiones en la institución?

> Estudiantes:
>
> *"Si se pide opinión pero los profesores son los que deciden para que pregunta si hacen es lo que ellos quieren".*

"Sólo en algunas cosas nos tienen en cuenta en la mayoría de cosas ni nos damos cuenta"

"No hay ninguna participación por parte de los estudiantes"

Docentes:

"Sobre algunas cosas si se participa porque son sometidas a votación, pero sobre otras, cuando uno se da cuenta es cuando mandan una circular diciendo qué hay que hacer"

"Si hay participación de los docentes en las decisiones que se toman en la institución, pero siempre se decide con la aprobación del rector"

Padres de familia:

"A uno no lo invitan que decida, le cuentan lo que deciden en el colegio"

"Deciden los poquitos padres del consejo, pero ellos, no tienen en cuenta lo que pensamos todos"

Preguntas: ¿Participa en las lecciones de los órganos del gobierno escolar? ¿Por qué? ¿Qué opinión tiene de la funcionalidad y la utilidad de los órganos del gobierno escolar?

Estudiantes:

"Si participamos eligiendo al personero y al representante del salón"

"Sacan grupo por grupo, dicen en que mesa le toca votar a uno y se hace la votación, con la urna, al rato cuentan los votos y dicen el ganador"

Opiniones de estudiantes sobre la elección de sus representantes:

A favor:

"Las elecciones son buenas porque uno elige la persona que le gusta. Son didácticas porque nos llevan a conocer las ideas de los demás y participamos como estudiantes."

"Me parece muy importante las elecciones que han realizado en la institución porque es bueno que todos expresen su opinión."

En contra:

"Es muy malo porque tenemos que hacer una fila muy larga y nunca cumplen lo que dicen"

"No me parecen buenas porque eso prometen y prometen y no cumplen nada"

"Todos los que se lanzan prometen muchas cosas y hasta ahora no se ha visto nada""Es que el personero antes de ser personero promete muchas cosas para el colegio y luego hasta se esconde"

Docentes:

"En la primera semana de planeación se saca un tiempo para la elección del consejo directivo y el consejo académico, para el consejo directivo se postulan varios de primaria y varios de bachillerato se hace la votación y quedan los dos representantes uno de primaria y uno de

> bachillerato""Iniciando el año se eligen los representantes al consejo directivo en asamblea general, votando en tarjetitas por los que se postulan, gana"
>
> "Si está conformado el consejo académico, pero tiene escaso impacto en el diseño e implemento del proyecto pedagógico; sus miembros se reúnen periódicamente para tratar asuntos académicos, pero no existe un órgano de comunicación directa, que permita al resto de la comunidad educativa, conocer sus decisiones"

Padres de Familia:

> "Yo pienso que el consejo es bueno, los padres han ayudados a conseguir computadores y equipos de sonido para las escuelas, además de ha peleado y han arreglado la cocina, el comedor y los pisos y eso es bienestar para los niños"
>
> "A los padres no les gusta participar del consejo, la profesora tuvo que rogarle a una señora que se anotara como representante, es que uno no tiene tiempo de ir a reuniones"

Los testimonios de los votantes muestran que su participación es restringida, más que participación real en la toma de decisiones lo que se hace son consultas para legitimar decisiones que en muchos casos ya están tomadas, hecho que sugiere la ausencia de una cultura política basada en el consenso y la deliberación; los procesos de elección de gobierno escolar no logran configurar el surgimiento de un nivel de debate y de conciencia sobre el sentido de la participación, que rompa el ritualismo que implica que hay que votar porque sí y elegir, cumplir con un rito aun cuando no se crea en él. Nos encontramos entonces frente a lo que se ha denominado "la escolarización de la democracia" (Castillo, 2003: 23); esta idea se refiere al modo como los mecanismos democráticos formales se trasladan a la escuela y se asumen como la democracia, reduciendo su carácter a un conjunto de rutinas propias de una cultura política tradicional y formalista.





Figura 1. Elección del personero de los estudiantes

Esta tendencia reduce el potencial de los mecanismos y los espacios de democratización en las instituciones escolares. Siendo así, se minimiza la concepción de la democracia como deliberación, toma de decisiones y gestión en torno a un proyecto institucional común. Por otra parte, la rutinización reduce la participación en *representacionismo*, expresado en la formalidad de las elecciones de personeros y delegados por parte de los estudiantes, padres y docentes, la elección tiende a convertirse en un ritual para el que se dispone de un espacio y un tiempo específicos dentro del año lectivo

escolar, pero del que no se guardan grandes expectativas de transformación de la vida institucional, pues las elecciones, *en tanto son un evento y no un proceso*, se constituyen en un acto diferenciado del resto de las actividades escolares, sin poder articularse como parte de la propuesta escolar y sin lograr influirla a través de procesos efectivos o propuestas concretas.

Conclusiones. Logros y limitaciones del proyecto democratizador

La inclusión de un proyecto de democratización en la escuela colombiana, obedece a un proceso en el cual confluyen factores exógenos, como el cumplimiento de compromisos asumidos por el país con otros países y organismos internacionales y endógenos, como contribuir desde las aulas a dar soluciones a la crisis institucional generada en el país por la generalización de la violencia nacional durante las décadas de los 80s y 90s, pero también el deseo de estudiantes y docentes para intervenir en situaciones como la falta de participación y el abuso de autoridad y de poder que había en algunos establecimientos educativos, la conjugación de todos estos factores llevan a una *"creciente búsqueda de la democracia en los centros educativos"* (García y González, 2002: 18)

El hecho de abrir escenarios de participación con el objetivo de *"dejar detrás aquellos mecanismos y prácticas de control y disciplina normalizadora, generados durante tantos años de ejercicio impositivo"* (Ministerio de Educación Nacional, 2000: 30), ha conllevado a la discusión y la revisión de aspectos de la vida escolar como la disciplina y las normas, cuyo campo de definiciones y de ejecución estaba restringido a las directivas y docentes de las instituciones y sobre el cual, gracias a la existencia de instancias como el consejo directivo, ahora pueden opinar con voz y voto los padres de familia y los estudiantes.

Los resultados de la investigación de la cual se derivó este trabajo sugieren que aunque se ha tenido avances en lo relacionado con la conformación de órganos de representación y en la apertura de algunos de espacios de participación y debate, hay fallas en la consolidación de una organización institucional que haga de dichos órganos instancias eficaces y eficientes para cumplir las funciones delegadas por la ley, y satisfacer las demandas democráticas de la vida institucional.

La forma como los docentes, y directivos han guiado los procesos de conformación del gobierno escolar en muchas instituciones, conduce a que la democracia escolar se convierta en una palabra sin contenido. Las respuestas de alumnos, padres y docentes incluidas en el texto, demuestran según Aguilar y Betancourt (2000) que la dificultad de hacer realidad la democratización de la escuela se debe en parte a las contradicciones que se viven al interior de la misma, *"la escuela es una institución que se plantea como igualitaria pero reproduce desigualdad; está cargada de imposiciones y pretende educar para la participación; es heterónoma y pretende formar para la autonomía; realiza reclutamiento forzoso y pretende educar para la libertad; es jerárquica y pretende educar para la democracia, forma para las competencias culturales comunes y pretende educar para la creatividad, es aparentemente neutral pero esconde la disputa ideológica al proponer los contenidos curriculares como únicos"* (Aguilar y Betancourt, 2000: 52).

Como consecuencia de lo anterior, la motivación para participar posteriormente en este tipo de actividades se ve socavada, los deseos de participar de los estudiantes, padres e incluso docentes

se acompañan de la falta de confianza en que la participación constituya una forma legítima de incidir en la dirección y en la toma de decisiones dentro de la institución escolar (Castillo, 2003: 10). El hecho de que las elecciones aparezcan como la forma privilegiada de participación, plantea un problema central, el fomento del representacionismo como rasgo de la cultura política escolar, que fácilmente reproduce esquemas de clientelismo y de negociación de la elección alrededor, no del proyecto o la filosofía del candidato, sino de las simpatías o pactos sobre problemas concretos que el elegido puede ayudar a resolver para un grupo particular que lo apoya.

Para algunos docentes, estudiantes y padres de familia, su participación sólo se reduce a la parte consultiva, pero no tiene ninguna repercusión en la toma de decisiones y en su ejecución; lo que hasta aquí se ha planteado es que el proyecto democratizador va a medio camino, hay todavía en los actores escolares una visión fragmentada de la democracia, centrada en un esquema instrumental y procedimental, que hace de ésta un asunto más formal que pedagógico, sin que esto niegue que los pasos dados en materia de participación hayan influido en otros ámbitos de la vida escolar.

Se puede resaltar la existencia de elementos "positivos" para la meta que se propone alcanzar, democratizar las instituciones, algunos de estos son: la formación de liderazgo de docentes y principalmente de estudiantes, y cierta conciencia de la necesidad de manifestarse con voz y voto sobre la defensa de sus derechos y aspectos de la institución que para ellos son de su competencia, pero sigue siendo una limitante en estos procesos, el ejercicio reductor de la democracia formal, focalizada principalmente en realización de elecciones. En este sentido es importante reconocer la responsabilidad de los establecimientos educativos para hacer que los procesos electorales no se conviertan en un evento más, que se realiza por cumplir con una obligación, pero también hay que reconocer la responsabilidad de quienes al establecer la normatividad. La Ley General de Educación y el decreto 1860 mediante fórmulas rígidas (en lo relacionado con la conformación y la forma de elección de los órganos de representación), limitaron la creatividad y la posibilidad de construir experiencias de auto gobierno y de participación democrática, que pongan en un segundo plano lo eleccionario, y lo representativo.

Referencias bilbiográficas

Aguilar, Juan y Betancourt, José. (2000). *Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*. Bogotá: INNOVE-IDEP.

Álvarez, Adolfo. (2005). *Democratización y Formación Ciudadana*. Serie Convivencia y Democratización de la vida Escolar. Alcaldía de Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Castillo, Elizabeth. (2003) Democracia y ciudadanía en la escuela colombiana. *Dossier educación, pensamiento crítico y cambio sociocultural, 12*(1), 32-39.

García, Carlos Iván y González, Ana Milena. (2002). *Democracia Vivencial en la Escuela: Construcción de la Equidad y la Inclusión en la Escuela. Desarrollo institucional y procesos de socialización política*. Informe técnico final de investigación. Bogotá: Universidad de Los Andes, Colciencias, Mimeo.

Ministerio de Educación Nacional. (2000). *La Participación Democrática en la Educación*. Documento Nº 38 Magisterio. Biblioteca Luís Ángel Arango. Santa fe de Bogotá.

Formación cívica en las escuelas guatemaltecas

Beth Rubin, Rutgers University, New Jersey (Estados Unidos), beth.rubin@gse.rutgers.edu

Introducción

Los Acuerdos de Paz de Guatemala de 1996, que puso fin a décadas de conflicto violento, incluyeron una promesa del gobierno para "diseñar e implementar un programa nacional de educación cívica para la democracia y la paz que promueva la defensa de los derechos humanos, la renovación de la cultura política y la resolución pacífica de los conflictos" (Accord, 1997, p. 55).

El aprendizaje cívico es fundamental para las democracias emergentes, particularmente en contextos marcados por el conflicto histórico. El 2010 el informe Latinobarómetro -un estudio anual de opinión pública de 18 países de América Latina- reveló que, de toda América Latina, los guatemaltecos son quienes menos apoyan la democracia (46%), tienen los niveles más bajos de satisfacción con la forma en que su democracia está funcionando (28%), y expresan el nivel más bajo de interés en la política (17%). El 2009 International *Citizenship and Civic Education Study* (ICCS) encontró que el conocimiento cívico de los jóvenes guatemaltecos era rudimentario, que no se extiende "más allá del conocimiento básico de los principios fundamentales y conceptos generales" (Schultz et al., 2010, p. 84).

Sin embargo, hay más en este asunto. El aprendizaje cívico en Guatemala (y América Latina en general) se ha investigado a través de estudios a gran escala con encuesta, casi siempre, con estudios focalizados en los conocimientos cívicos, las opiniones y el compromiso. Había muy poca investigación realizada en las instituciones educativas del país para entender mejor el proceso de desarrollo cívico y las experiencias de los estudiantes y los docentes. Sin embargo, la historia de conquista, conflicto armado, opresión, pobreza, resistencia y activismo, particularmente en relación a la gran población indígena del país, tiene implicaciones para el aprendizaje cívico y el desarrollo de la identidad nacional que se pueden entender mejor a través del estudio cualitativo.

Este estudio

Este estudio examina el aprendizaje de la ciudadanía y el desarrollo de la identidad cívica en instituciones educativas guatemaltecas. Es un estudio cualitativo, diseñado para descubrir los procesos diarios, prácticas y experiencias de aprendizaje e identidad cívicos en el contexto educativo guatemalteco. Basándome en los datos cualitativos de una variedad de entornos escolares, considero las siguientes preguntas:

- ¿Cómo la juventud guatemalteca se desarrollan como ciudadanos en entornos escolares variados?
- ¿Cómo los jóvenes guatemaltecos en escuelas y comunidades diferentes entienden y expresan su identidad como ciudadanos guatemaltecos?
- ¿Cuáles son los espacios físicos y temporales para el aprendizaje cívico dentro de una variedad de escuelas guatemaltecas? ¿Cuáles son las prácticas dentro de estos espacios?
- ¿Cómo se enmarcan en el aprendizaje para la juventud guatemalteca los currículos de ciencias sociales y las prácticas cívicas en los diferentes contextos de enseñanza secundaria?
- ¿Qué problemas y desafíos tienen los profesores de estas escuelas como educadores cívicos?
- ¿Qué temas de actualidad, preocupaciones personales y comunitarias, recuerdos, historias, historias familiares y experiencias diarias se destacan en el proceso de desarrollo de la identidad cívica juvenil dentro de estos entornos?

En este trabajo se presenta un análisis preliminar de un subconjunto de los datos recogidos durante este proyecto en curso, ofreciendo breves "retratos" (Lawrence-Lightfoot y Davis, 2002) de 3 de los 7 centros educativos incluidos en el estudio. Considero brevemente la respuesta curricular a los Acuerdos de Paz de 1995, y presento a continuación tres escuelas guatemaltecas para ilustrar cómo se lleva a cabo el aprendizaje cívico en Guatemala dentro de contextos social, étnica, política, económica e históricamente diferentes, dando lugar a diversos enfoques pedagógicos y curriculares sobre las nociones de identidad, memoria y nación que están en el centro de la vida cívica.

El método

Este estudio está en curso. En este momento estoy empezando el análisis de datos que he recogido durante los seis meses anteriores. Para iluminar las preguntas señaladas en el apartado anterior, recogí en siete entornos educativos datos de 1) actividades cívicas formales e informales, 2) oportunidades de aprendizaje cívico en las aulas, 3) experiencias y preocupaciones de profesores y estudiantes en relación a la ciudadanía, 4) experiencias cívicas cotidianas de los estudiantes y sus interpretaciones de la vida cívica. Los lugares y métodos se describen en las tablas 1 y 2 a continuación.

Lugar 1	Urbano, secundario, instituto público, señoritas de clase económica baja y media; indígenas y ladinas
Lugar 2	Urbano, secundario, colegio privado, estudiantes de clase económica media y alta, ladinos
Lugar 3	Rural, secundario, instituto público, estudiantes indígenas, clase económica baja, enfocado en desarrollo rural y memoria histórica, liderazgo
Lugar 4	Pueblo, básico, instituto público, estudiantes de clase económica baja y media, principalmente indígenas
Lugar 5	Urbano, secundario, colegio privado, estudiantes de clase económica alta, ladinos e internacionales
Lugar 6	Congreso de jóvenes rurales, enfocado a la participación cívica, ecología y liderazgo
Lugar 7	Centro educativo que apoya a niños y jóvenes urbanos y pobres

Tabla 1: Lugares donde se ha desarrollado la investigación

Método	**Detalles**	**Por qué**
Grupos focales	Grupos pequeños de jóvenes, usando imágenes cívicas	Solicitar conocimientos, experiencias y expresiones cívicas de los jóvenes
Observaciones	Observaciones de aulas, actividades cívicas y contexto	Aprender de los espacios para el aprendizaje cívico y las prácticas
Entrevistas	Con estudiantes, maestros, directores, funcionarios gubernamentales	Entender mejor lo que destaca en el proceso de desarrollo de la identidad cívica juvenil y los retos de la educación cívica
Análisis de documentos	Currículo nacional, otros materiales curriculares	Aprender cómo los planes de estudio de ciencias sociales y ciudadano enmarca el aprendizaje

Tabla 2: Métodos de Recolección de Datos

Análisis inicial

El contexto curricular post-conflicto guatemalteco está conformado por el énfasis en los derechos humanos, el reconocimiento de la cultura indígena, el progreso y el desarrollo de una "cultura de paz", que se encuentra en los Acuerdos de Paz y el currículo nacional. Está formado simultáneamente por las dimensiones económicas, históricas, políticas y culturales de las comunidades, las escuelas y las aulas guatemaltecas.

Contexto Político y Curricular: Acuerdos de Paz y Currículo Nacional Base

Los Acuerdos de Paz, firmados en 1996, concluyeron un conflicto armado que duró mas de treinta años y que, según algunas versiones, causó la muerte de 200.000 personas (Peace Direct, s.f.). Los Acuerdos contienen un enfoque de la educación como el método principal para desarrollar una sociedad más tolerante, pacífica y justa, y con un énfasis en el papel de la cultura y los idiomas mayas en la educación de un nuevo ciudadano guatemalteco.

El Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas (México, D.F. a 31 de marzo de 1995, p. 4) afirma que,

> *La cultura maya constituye el sustento original de la cultura guatemalteca y, junto con las demás culturas indígenas, constituye un factor activo y dinámico en el desarrollo y progreso de la sociedad guatemalteca.*
>
> *Por lo tanto, es inconcebible el desarrollo de la cultura nacional sin el reconocimiento y fomento de la cultura de los pueblos indígenas. En este sentido, a diferencia del pasado, la política educativa y cultural debe orientarse con* ***un enfoque basado en el reconocimiento, respeto y fomento de los valores culturales indígenas.***

Los Acuerdos tienen un énfasis en la cultura maya en la identidad nacional y enlazan la promoción y mantenimiento de esta cultura y el desarrollo de una cultura nacional con el "desarrollo y progreso de la sociedad guatemalteca" en general.

Los Acuerdos formaban el contexto para el Currículo Nacional Base (CNB), un currículo nuevo desarrollado por expertos locales y extranjeros, realizado en 2004. El CNB convirtió este mandato en un énfasis en la educación multicultural, Derechos Humanos, y el desarrollo de "una cultural de paz." En la descripción de la reforma educativa, "La Transformación Curricular" afirma uno de sus metas principales como,

> *"La promoción de una formación ciudadana que garantice en los centros educativos experiencias que construyan una cultura de paz sobre la base de los valores de respeto, responsabilidad, solidaridad y honestidad, en concordancia con la democracia, el estado de derecho, los Derechos Humanos, y, ante todo, con la participación orgánica de la comunidad educativa y la sociedad civil"* (DIGECADE, 2008).

Tales principios se manifestaron en ejes específicos, como este ejemplo del área de Ciencias Sociales y Formación Ciudadana. El área tiene como propósito desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades, destrezas y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les oriente a actuar critica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de principios de solidaridad, respeto, cultura de paz, cuidado del medio ambiente y valoración de la democracia y de la identidad nacional (DIGECADE, 2008). Las competencias desarrolladas serán, por ejemplo, "actúa en forma responsable y coherente para lograr por medios pacíficos los cambios necesarios para construir una sociedad más justa que permitan crear una nueva nación guatemalteca" (DIGECADE , 2008).

Este contexto curricular y político enmarca el aprendizaje cívico de una manera distinta y abstracta, influida por los intereses internacionales y movimientos políticos dentro del país. Pero la vida cotidiana de comunidades, escuelas y aulas también tiene su propia realidad. Este análisis inicial empieza a describir cómo contextos distintos enmarcan las oportunidades para y el carácter del aprendizaje cívico. En esta presentación inicial y exploratoria describiré tres de estos contextos para indicar la relación compleja entre historia, etnia, política, economía y aprendizaje cívico.

Aprendizaje Cívico en Tres Entor

¿Cómo se manifiesta este imperativo curricular dentro de las escuelas y aulas de acuerdo con el desarrollo de un nuevo tipo de ciudadano guatemalteco? En esta investigación accedí a lugares variados para explorar el fenómeno del aprendizaje e identidad cívica: en un instituto público, diverso, urbano; un colegio privado, adinerado, Ladino[1]; y un instituto rural, público, indígena, con escasos recursos (lugares 1, 2 y 3 en la Tabla 1); vimos un ejemplo del gran rango de aprendizaje cívico que podemos encontrar dentro de este país, y de las fuerzas que crean estas diferencias.

Instituto Uno: *"Todos venimos de los mayas"*

La primera institución es un instituto público en una pequeña ciudad en la parte central del país, a una hora de la Ciudad de Guatemala. Educando a más de 2.000 niñas en sus aulas superpobladas, el Instituto Uno es un hervidero de energía juvenil. Una puerta principal de madera indescriptible da acceso a un patio lleno de niñas, algunas con uniforme de cuadros y otras con traje[2] indígena. Los escritorios fluyen de las puertas de las aulas en las baldosas gastadas pero limpias de las pasarelas cubiertas que rodean el patio central.

Un vistazo a la primera clase en la parte derecha revela más de cincuenta niñas en el final de la adolescencia, sentadas en seis filas largas de pupitres de madera vieja y deteriorada, instruidas por la señora Roció, la catedrática de Ciencias Sociales y Ciudadanas. Cada chica tiene un cuaderno abierto y una variedad de materiales -bolígrafos, papel de colores, tijeras, *gluesticks*- en frente de ella. En este día particular, están recortando las imágenes de los símbolos nacionales (el quetzal, la marimba, la bandera), pegándolas en sus cuadernos y escribiendo varias líneas de descripción al lado con una escritura limpia. Al terminar, se alinean para que la profesora pueda firmar y sellar la cesión, con tres plumas de diferentes colores para que firmen y un sello con su nombre en él. En sus nueve clases de al menos medio centenar de alumnas, se instruye a más de cuatrocientas cincuenta alumnas semanalmente. "Con el número de alumnas, sólo tengo tiempo para una dinámica, una pequeña actividad, y la calificación," explica la señora Rocío.

En otro aula, la clase de kachiquel[3] de la señora Diana, las niñas presentan en grupos sobre las "Tradiciones de Sacatepéquez y Chimaltenango." Cuando entro, el segundo grupo está presentando.

---

1 Ladino" es el término usado para describir a los guatemaltecos que son descendientes de europeos y mayas, y no se identifican como indígenas

2 "Traje indígena" se refiere a la ropa que llevan algunas personas indígenas (principalmente mujeres) en Guatemala.

3 Kachiquel es el idioma maya que predomina en la región del país donde están ubicados el Instituto Uno y el Colegio Uno.

Una niña, descalza y vistiendo traje, se encuentra en el podio de madera de los maestros delante de la clase y explica el significado de los colores en su huipil[4]. "El negro es para la tierra, el azul es el cielo y para el agua, de color naranja para el maíz." Una segunda niña trae carteles de personas vistiendo ropa occidental, y explica que están perdiendo la ropa tradicional, que ahora la gente usa ropa casual y formal, dependiendo de la ocasión. Ella explica por qué este cambio está ocurriendo, observando que el traje es más caro que la ropa occidental y que muchos empleadores requieren que sus empleados usen uniformes.

Los miembros del tercer y cuarto grupos están usando otros trajes del departamento Chimaltenango. Explican: Patzún, los cuadrados representan los volcanes, los controles negros y blancos en la falda representan la noche y el amanecer; Chimaltenango, "El blanco es la pureza y la paz, el cinturón es para la seguridad de la mujer. Las figuras en el huipil, ahora dicen que no significan nada," seguía ella, expresando una conexión con los mayas que se oye con frecuencia en el Instituto Uno, "pero cada uno tenía sentido para nuestros antepasados."

"Es un rescate," me dice la señora Diana sobre la clase, explicando que las estudiantes, mientras aunque muchas de ellas son indígenas, por lo general no hablan kachiquel. Demostrando la complejidad y la fluidez de la relación entre los elementos culturales y la identidad, el profe Carlos, el director (quien se identifica como Ladino), me explica que "'Ladino' o 'no indígena,' son los términos [usado para clasificar a los alumnos] pero todos venimos de las mayas."

Colegio Uno: *"Personas que vivieron antes"*

El Colegio Uno se encuentra fuera de una zona urbana. Sus edificios ordenados se disponen cuidadosamente en un amplio campus que alberga a esta academia bilingüe de seiscientos estudiantes, grados pre-K hasta el bachillerato. Una pasarela larga y curvada pasa a través de jardines verdes, por campos de juego y arbustos con flores fragantes.

Dentro de uno de los edificios impecables, profe Díaz está de pie delante de su clase de diez alumnos de 16 y 17 años de edad. El aula es pequeña, con grandes ventanas en dos paredes a través de las cuales entra aire fresco. Los armarios en la parte posterior tienen abundancia de libros de texto, cuadernos y otros materiales. Mientras él describe el período de la independencia centroamericana de España (era "pacífica, pasó tranquilamente") algunos estudiantes pasan notas entre ellos o mandan mensajes de texto en sus *smartphones*.

Cuando los estudiantes toman notas, profe Díaz describe los diferentes grupos sociales durante este período de tiempo y su papel en el cambio: comerciantes, independentistas, liberales, criollos, intelectuales, mestizos de los medios de comunicación e indígenas. Los indígenas fueron víctimas de abusos, "castigados con impuestos altos." El sigue, explicando por qué podía pasar esta situación, diciendo "Los indígenas que viven en las montañas y no tiene mucho contacto con la gente como nosotros son sumisos." Se asigna la tarea, leer dos páginas en el libro de texto y prepararse para un examen la semana que viene.

4 Un huipil es la blusa indígena, parte del traje indígena.

En la clase de kachiquel de los grados primarios (el director me describe este clase "más como un taller, porque ocurre cada dos meses"), una maestra se para frente a los alumnos de kindergarten hasta el tercer grado y les pregunta "Quiénes son los mayas?" Un estudiante levanta la mano y dice, "Son las personas que vivieron antes." "¡Sí!", confirma el profesor. A continuación, les muestra parte de una película centrada en los mayas "Hombres de Maíz" mito de origen. Después de la sesión, el sub-director a cargo del plan de estudios me dice que cuando la maestra kachiquel llegó por primera vez, en su traje, los estudiantes se reían y se burlaban de ella. Decidieron que necesitaban enseñar la cultura en primer lugar, antes del lenguaje, de modo que los estudiantes tendrían una mayor comprensión de la cultura antes de tener que aprender el idioma kachiquel.

Instituto Dos: *"Aquí lo que afectó mucho fue la situación. Primero por la Guerra"*

El Instituto Dos está a horas de distancia de la capital, en una zona rural que, en el momento de la visita, es seca, calurosa y polvorienta. Dos hileras de edificios de bloques de cemento, algunas pintadas de un verde menta, una casa con una oficina, dos grandes habitaciones con literas de madera para los estudiantes que están "internos" (algunos estudiantes vienen de las aldeas rurales más distantes y tienen que vivir en la escuela durante la semana), y una fila de edificios de aulas equipadas con mesas redondas y sillas, todo hecho de plástico barato. A cierta distancia de estos edificios hay una pequeña choza con dos baños primitivos, sin pila o papel higiénico.

La escuela es inusual en varios aspectos. Ofrece una carrera en "bienestar rural" y "desarrollo comunitario," uno de los pocos en este país básicamente agrícola. Utiliza una pedagogía centrada en el estudiante, la cooperación, distinta del enfoque magistral que predomina. Y tiene un enfoque explícito en la "memoria histórica" del conflicto armado guatemalteco que impactó profundamente en esta zona del país y su población indígena.

El maestro líder, profe Andrés, me presenta de aula en aula para hablar con los estudiantes. Se sientan en grupos de cuatro -dos niñas y dos niños- en torno a las mesas de picnic. Cada grupo tiene un texto delante del que están leyendo juntos y discutiendo. "Cada uno de nosotros tenemos nuestra propia manera de pensar," me explica un chico. "Todos tenemos nuestras propias perspectivas y podemos aprender de los demás", confirma otro. Profe Andrés añade que los asientos también vienen de la cosmología maya, con los 4 estudiantes que representan los cuatro puntos cardinales, los diferentes elementos, y se pueden equilibrar entre sí. La cosmología maya también se refleja en el logo de la escuela, que muestra los cuatro colores del maíz: amarillo, rojo, blanco y negro.

Un grupo me describe un acto sucedido esa mañana para conmemorar una masacre local. Entraron y había flores y velas en un círculo en el centro. Todos los estudiantes estaban de pie alrededor. Cada grado hizo una reflexión diferente. Le dieron ofrendas y hablaron de la masacre de 1981 que conmemora la ceremonia. Tuvieron una procesión y luego una oración a Dios. "Aquí lo que afectó mucho fue la situación. Primero por la guerra. Muchos murieron y quedaron sin mamá, sin papá." En este entorno escolar, un alumno me explica que, para él, un buen ciudadano es uno que "trabaja en equipo...porque para mí así nos llevaríamos bien, como hermanos."

Conclusiones

En un informe sobre las políticas para la ciudadanía democrática en las Américas, la Organización de Estados Americanos indicaba que "la investigación y el análisis sobre democracia y la enseñanza de ciudadanía en las escuelas es crucial para entender mejor cómo promover una cultura democrática a través de los planes de estudio y la pedagogía" (Amadeo & Cepeda, 2008, p. 5). Espero que esta investigación, cuando llegue a su fin, contribuya al desarrollo de una comprensión más matizada, profunda y precisa del proceso de aprendizaje cívico y el desarrollo de la identidad cívica en las naciones multiculturales y multilingües, con historias de conflicto, opresión y desigualdad.

Referencias

Accord: An International Review of Peace Initiatives. (1997). *Negotiating rights: The Guatemalan peace process*. London: Conciliation Resources.

Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas (México, D.F. a 31 de marzo de 1995). General Assembly Security Council.

Amadeo, J. & Cepeda, A. (2008). *National policies on education for democratic citizenship in the Americas, analytic report*. Organization of American States Inter-American Program on Education for Democratic Values and Practices, Washington, DC: Department of Education and Culture, Organization of American States. Descargado de http://www.educadem.oas.org

DIGECADE- Dirección General de Gestión de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación (noviembre 2008). *La transformación curricular*. Guatemala, C.A. Descargado de http://cnbguatemala.org

DIGECADE- Dirección General de Gestión de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación (noviembre 2008). *Área de Ciencias Sociales y Formación Ciudadana -Bachillerato en Ciencias y Letras*. Guatemala, C.A. Descargado de http://cnbguatemala.org

Corporación Latinobarómetro. (2010). *Latinobarómetro Report*. Santiago, Chile. Descargado de http://www.latinobarometro.org/latino/latinobarometro.jsp

Lawrence-Lightfoot, S. & Davis, J. H. (2002). *The Art and Science of Portraiture*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Peace Direct. (s.f.). *Guide to the Conflict and Peace Building in Guatemala*. Descargado de http://www.insightonconflict.org/conflicts/guatemala

Schulz, W.; Ainley, J.; Fraillon, J.; Kerr, D. y Losito, B. (2010). ICCS 2009 International Report: *Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

El conflicto como situación de aprendizaje:

participación y ciudadanía en un proceso de mediación entre pares

Carlos Peláez Paz, Universidad Complutense de Madrid, cpelaez@edu.ucm.es

Introducción

Esta investigación etnográfica está enmarcada en el proyecto I+D "*Conflictividad y migración en contextos locales. Una aproximación teórico-práctica a la convivencia y la mediación*". Además de observación participante, se han realizado entrevistas en profundidad al alumnado (mediador o no), profesorado, padres y madres.

Abordamos un análisis sistematizado de la mediación en un centro escolar en relación con el conflicto. Nuestra perspectiva integra el proceso vivido por los agentes, las dimensiones sociopedagógica e institucional y el contexto territorial desde una visión antropológica. En particular, el texto enfatiza uno de los aspectos y principios didácticos de esta experiencia: la práctica de la participación democrática, la participación social y la construcción de la ciudadanía.

La elección de este Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) está condicionada por su ubicación en el Sur de la ciudad de Madrid. El origen del barrio se remonta a la inmigración rural de los años 60 y en él existen problemáticas sociales asociadas a la pobreza y vulnerabilidad, el desempleo, insuficiencias urbanísticas y de servicios, así como con procesos de organización vecinal y animación comunitaria.

Actualmente, el 30% de los residentes han nacido fuera de España fruto de la migración de los últimos quince años. La vida social se ha visto afectada por los cambios demográficos: envejecimiento de la población autóctona; cambios en el uso de parques, jardines y canchas; segregación étnica en la escuela; coexistencia de actitudes de tolerancia y rechazo, racismo y convivencia; desajustes en la distribución de los recursos sociales; programas de intervención intercultural, etc. La vivencia de la migración ha sido atravesada por la idea del conflicto y la buena o mala integración.

La mediación como herramienta educativa

Tanto en la escuela como en el ámbito de la intervención social se ha insistido en la relevancia de la mediación y la resolución de conflictos como instrumentos y herramientas sociopedagógicas para la mejora de la convivencia, la integración y la cohesión social (Giménez, 2005; Jares, 2001; Torrego, 2000). La concepción escolar tradicional del conflicto, tecnocrática-positivista, lo asocia con lo negativo: en el campo social con el desorden y en el escolar con la falta de disciplina. Esta idea es cuestionada por otros enfoques paradigmáticos de la educación. Las propuestas hermenéutico-interpretativas enfatizan las categorías de comprensión, significado y acción, la posibilidad de desarrollo de la participación y creatividad del grupo. La pedagogía crítica lo entiende inherente a la vida social, a la escuela y a todo tipo de instituciones, convirtiéndose en un elemento imprescindible para el cambio social y la transformación de las estructuras educativas (Jares, 2001).

Los modelos de mediación (Harvard, circular narrativo y transformativo) proponen metas distintas: el acuerdo entre partes, la modificación de las relaciones o la transformación de la vida social respectivamente. Las propuestas mediadoras permiten concebir el conflicto como motor de cambio (Carr y Kemmis, 1986; Amani, 2009), lo que implica un salto en su representación: *"los conflictos aparecen como fecundas oportunidades de crecimiento, y la mediación representa un modo de aprovechar cabalmente tales oportunidades"* (Bush y Folger, 1996, p. 133). Este planteamiento permite abordar el empoderamiento del individuo y/o grupo, el reconocimiento del otro y también favorecer la responsabilidad ciudadana y los vínculos sociales.

Dentro del marco escolar, la literatura recoge esta doble dimensión: por un lado la mediación es una técnica para gestionar los conflictos, por otro alcanza una dimensión educativa en la que se generan aprendizajes y adquieren competencias, valores, actitudes y conductas que permite construir una cultura de paz y mejorar las relaciones interpersonales y comunitarias (Murciano y Notó, 2003). Así, la mediación se vincula a la educación para la paz, uno de cuyos principios es la práctica y profundización de la participación democrática, la cual, junto con la educación en y para la ciudadanía, tendrá una doble intencionalidad: el quehacer comunitario, donde las personas puedan socializarse y participar activa y libremente en la comunidad; y el quehacer cívico, como espacio de convivencias múltiples incluyentes (Caride, 2013).

Ayudantes y mediadores

Las primeras experiencias de mediación escolar en España se inician en la década de los 90 a través de experiencias aisladas. Una de las primeras es el Centro de Resolución de Conflictos Gernika Gogoratuz en 1993. En 1996 comienza en Cataluña y, un año después, 1997, en Madrid, en un programa promovido por la Comunidad Autónoma en el que se integra el IES.

Analizando los documentos del centro escolar observamos la influencia, en sus principios y objetivos, de las propuestas psicológicas y de autoregulación. Además, se presenta el ideal de una escuela *"en donde subyacen los valores democráticos de participación activa en el centro y de corresponsabilidad de*

todos los miembros de la comunidad educativa". El programa de mediación se orienta mayoritariamente hacia la cobertura de los conflictos producidos en la interacción e interrelación del alumnado en el centro. Una de las responsables del programa escribe: *"La educación entre iguales y sus diferentes modelos de desarrollo contribuyen a que los alumnos asuman responsabilidades en la toma de decisiones sobre sus dilemas y conflictos personales, y así ejercitar la disciplina y el respeto que la escuela propugna."*

El IES pone en marcha dos programas que denominan "Ayuda entre pares", con la incorporación de Alumnos Ayudantes, y el denominado "Mediación en conflictos". Los Ayudantes reciben una formación en técnicas de escucha activa y desarrollo de la empatía y resolución de problemas, ayuda a compañeros que puedan hallarse en situación de indefensión, confusión, dificultades académicas o de adaptación a las rutinas escolares, con problemas personales, familiares, culturales o con dificultades de relación con sus iguales.

La mediación permite intervenir como apoyo a las partes involucradas en los conflictos. Los mediadores pueden ser madres, padres, profesorado, alumnado o cualquier miembro de la comunidad educativa, si bien la mediación entre iguales es la más común, es decir, que el alumnado realiza la mayoría (o totalidad) de las mediaciones.

Con estos mecanismos pretenden que la gestión de la convivencia sea asumida de modo corresponsable por la comunidad educativa y exista un mayor grado de responsabilidad y de participación del alumnado.

La vida en el IES. Nuevo alumnado y conflictividad

Al referirse a años atrás, las personas del Instituto hablan de *"la masiva llegada de población extranjera"*, de cómo el *"barrio cambió y empezaron a llegar de todos sitios"*. Se convirtió en el IES del distrito con mayor nivel porcentual de matriculación de alumnado extranjero. En el año 2003 éstos suponían un 42,2%, mientras que en el barrio la población extranjera era del 15,7%. Las nacionalidades mayoritarias han sido latinoamericanas: ecuatorianos y colombianos. La comunidad china, con fuerte implantación en un barrio cercano, tiene mucha visibilidad y, en menor medida, el alumnado de países del Este, fundamentalmente rumanos y búlgaros. En 2007, con un 26,7% de residentes extranjeros en el barro, el centro alcanzaba el 48,3%, porcentaje que sigue manteniéndose.

Para la comunidad educativa el efecto fue *"el aumento de la conflictividad"*, representada étnicamente. Algunos alumnos recuerdan grupos identificados por origen: *"aparecieron bandas y grupos que buscaban movida con los otros"*, latinoamericanos, rumanos y chinos. Una antigua alumna afirmaba que los profesores *"vivían en los mundos de Yupi, no se daban cuenta de lo que pasaba. Y mientras, peleas en la puerta del Instituto. Quedaban y la liaban, incluso después hubo segurata (guardia de seguridad)"*. Esta situación no es exclusiva del Instituto y es vivida en el barrio, pues estas bandas eran *"las mismas que luego estaban en el parque"*.

La llegada de jóvenes extranjeros está condicionada por las redes sociales en que están inmersos, las cuales utilizan para construir su vida social. Les sirven para dotarse recursos, encontrar una identidad y enfrentarse a nuevas relaciones y a instituciones que, en muchos casos, no están preparadas para su integración. Dan significado a la realidad que les rodea, y construyen, en muchas

ocasiones, las relaciones con su entorno y su experiencia de la vida social desde el conflicto.

Las notas etnográficas informan que los cursos 2001-02 y 2002-03 se recuerdan con un nivel de especial conflictividad. Los enfrentamientos entre las bandas se manifiestan en peleas y agresiones, tanto entre ellas como hacia otros alumnos: *"Quedaban en la puerta del Instituto a pegarse antes de las clases"*, *"yo tenía un novio ecuatoriano y un día los colombianos, que le tenían enfilado, le esperaron a la puerta. Eran unos 30 y le dieron una paliza a él y a su hermano... correazos...puf"*.

En las entrevistas expresan que muchos alumnos se relacionan con los miembros de las bandas por miedo. *"Se relacionaban con ellos y así evitaban que les agrediesen... recuerdo como hacían pasillos a la gente y les daban collejas... hablabas con ellos y así no te hacían nada"*. Se refieren a las bandas como *"los dueños del Instituto...claro, se pegaban entre ellos a ver quién mandaba"*. La Institución se debilita, los grupos dominantes son las bandas etnificadas y la sociabilidad está marcada por una situación de hostilidad.

La conflictividad del IES toma sentido en la complejidad de los procesos de exclusión y de inclusión de la población extranjera en nuestro país, de su conexión con los fenómenos de segmentación laboral, segregación urbana y escolar, la discriminación, la precariedad, la pobreza, el racismo o la xenofobia y la negación de ciudadanía. Es preciso analizar las conexiones entre la violencia cotidiana y la violencia estructural y simbólica y sus consecuencias en la vida de las personas (Bourdieu, 1997; Wacquant, 2000). Del mismo modo, hemos de fijarnos en los procesos de inclusión, la acogida, la lucha contra la discriminación, el reconocimiento y la protección de los derechos económicos, sociales y culturales para entender la generación de procesos inclusivos.

Ante la situación descrita, el IES actúa. El programa de mediación existía, pero era incipiente y no evita la conflictividad. Sin embargo, desempeña un papel importante en la búsqueda de alternativas y tiene un rol central en el medio y largo plazo. El Claustro toma medidas de muy diverso carácter, tanto sociopedagógico como disciplinar y de control, llegando a acuerdos entre las distintas sensibilidades y planteamientos existentes.

Por un lado se dispusieron medidas de control: la contratación de un vigilante de seguridad (mantenido varios años) y la instalación de cámaras. Se llamaba a la policía por las mañanas para que evitase los enfrentamientos violentos en la puerta, aunque esto no evitaba que se convocasen en otros lugares del barrio al ver los participantes que la policía acudía sistemáticamente. Por último, las medidas disciplinares incluyeron la expulsión de alumnos especialmente implicados en estos episodios.

Por otro lado, a la vez, se desarrollaron un conjunto de programas de acogida y de carácter sociopedagógico o intercultural, se sustituyeron algunas expulsiones por medidas disciplinares de carácter más educativo, se pidió la colaboración de los mediadores profesionales del Ayuntamiento (Servicio de Mediación social Intercultural - SEMSI), que apoyaron los procesos en marcha. Es significativa la creación de una comisión de convivencia en la que participaron familias y alumnado como una herramienta participativa que, junto a la mediación, implicaba la apropiación de la resolución del conflicto por la propia comunidad educativa. Con el tiempo esta línea de actuación tiene éxito: los dueños del IES cambian y lo será la propia comunidad educativa.

Transformaciones y efectos de la mediación

Es habitual insistir en los efectos de carácter psicosocial de la mediación como la mejora del clima escolar, de la interacción entre miembros de la comunidad educativa, el aprendizaje de habilidades sociales o la mejora de la convivencia. Queremos subrayar elementos observados en la etnografía de carácter sociocultural y que muestran cambios en el marco de una relación social incluyente donde la diversidad sociocultural es gestionada positivamente.

- **Fortalecimiento institucional**

Siguiendo el marco teórico de Gluckman, el tipo de conflictos mediados son pequeñas disputas por temas de poca importancia: mirarse mal, hablar a la espalda del compañero, pequeñas ofensas... están situados mayoritariamente en un primer nivel de competencia, desacuerdo o disputa. Los conflictos relacionados con sentimientos de abuso del profesor al alumno, percepciones de arbitrariedad, disconformidades con las normas u otras similares que constituirían niveles más estructurales, no son mediados.

Según el esquema de Gluckman, este tratamiento del conflicto genera un cambio repetitivo o situacional que refuerza la institución escolar y las reglas sociales que conforman las relaciones que se dan en ella. En este sentido no rompe estructuralmente el sistema educativo ni las relaciones de poder, sino que supone un fortalecimiento institucional. En el contexto concreto, ha significado una recuperación de la capacidad para ordenar el espacio escolar y sostener su estructura. La mediación facilita el refuerzo del centro, definido como escuela inclusiva, que se presenta como un modelo participativo, convivencial, inclusivo y ciudadano que construye un espacio escolar y social democrático frente a las situaciones de hostilidad y agresión.

- **De la hostilidad a la convivencia: Creación de vínculos y ciudadanía**

Proponemos que la acción escolar socioeducativa ha facilitado la producción de un marco que construye la convivencia a través de formas de participación como la mediación, donde subyace una idea de ciudadanía basada en tres ideas: la titularidad de derechos y deberes, el sentido de pertenencia a una comunidad y la legitimidad institucional. Esta participación transforma las relaciones sociales, genera una experiencia de afiliación, encarna y reinterpreta las reglas y transforma la experiencia social en el contexto escolar. Una alumna, refiriéndose a los motivos para ser mediadora, resaltaba el reconocimiento del profesorado como un elemento clave. La participación supone, más allá de las habilidades puestas en marcha, la apropiación de la realidad y la afiliación institucional, convierte el Instituto en algo propio que cuidar y donde participar.

Mediante la creación de nuevas relaciones entre los componentes de la comunidad educativa, sobre todo la de profesor-alumno, y la transformación de la representación del propio alumnado se va tejiendo una tupida red de vínculos y de nuevas prácticas sociales. Una de las aportaciones de Gluckman se centra en la multiplicación de los sistemas de pertenencia y alianzas de los individuos. Lo que impide la escalada de los conflictos es que los individuos se vinculen en distintos planos con individuos de grupos distintos. Las acciones que pone en marcha el IES consiguen establecer nueva

alianzas y lealtades entre aquellos que si no, no se relacionarían, creando procesos de vinculación coherentes con la escuela inclusiva.

- **Creación de procesos de inclusión**

Los significados y las prácticas, lo que la gente dice y hace es producto del modo en que define su mundo (Taylor y Bogdan, 1996). Estos años han permitido confeccionar otra trama cultural, otro relato de la realidad construyendo significados y prácticas diferentes en relación con factores que inciden en los procesos de inclusión-exclusión: clase, edad, género, etnia, entorno familiar o el territorio.

Los conflictos se producen en el contexto relacional y, como sostiene Lube (2012) analizando a Gluckman, los elementos que promueven la cohesión social también crean la disputa, la manifestación del desorden: *"las peleas tienen su origen en cada uno de los lazos que conectan a los hombres"* (Gluckman, 1955). Es decir, los lazos sociales generados entre los individuos son los que provocan, simultáneamente, la creación de desacuerdos entre los sujetos involucrados en estas relaciones. Siguiendo este planteamiento, atender los desacuerdos es atender los lazos que crean relaciones comunitarias.

- **Aprendizaje de la participación y la ciudadanía**

El conflicto se concibe como una situación de aprendizaje donde los propios jóvenes se convierten en protagonistas de la construcción de su realidad. Se configura un proceso de incorporación (convocatoria) y formación de los mediadores (curso de tres días), así como las actividades en que participan. El proceso estimula la participación de grupos de alumnos y alumnas en múltiples espacios y actividades de la vida del centro, incluso en otros escenarios, como el barrio o la Universidad (planificación de actividades, difusión…).

Los entrevistados hacen referencia a la educación en la participación, que hace que se comprometan en el programa y se vea reforzada en el proceso educativo. Una antigua alumna que participa ahora en la escuela infantil de su hija manifestaba: *"Yo es que me lío en todo, ¿Qué había mediadores? Pues ahí iba yo… ahora en la Escuela Infantil, que hay que hacer comunidad de aprendizaje, pues ya está… pintar o montar el suelo… ahí estoy"*.

Con el tiempo la gestión de la convivencia en el centro y el programa de mediación *"se está orientando cada vez más hacia la promoción de la participación y el establecimiento de compromisos"*. Desde hace años el grupo de mediadores se incorpora también a actividades de carácter participativo: ecodelegados, programa ARCE, Jornadas Interculturales… constituye toda una escuela de participación y construcción de ciudadanía. Han empezado a contactar con otros espacios de participación relacionados con el barrio, como la Asociación de Vecinos, cuyo técnico ha establecido una relación de cooperación con el Instituto y con los mediadores para ofrecer otro tipo de espacios comunitarios de participación fuera del IES.

Podemos concluir que la experiencia mediadora ofrece la oportunidad de introducir transformaciones culturales, comunitarias y sociales más allá de la interacción personal y de las relaciones entre alumnos pudiendo ser instrumento de cambio y mejora democrática de las estructuras educativas

y de los contextos y territorios donde se ubican los centros escolares, aunque aún está pendiente explotar todas sus potencialidades.

Referencias bibliográficas

Amani. (2009). *Convivir con el conflicto. Conflicto y convivencia en la escuela*. Madrid: FETE-UGT. Cuadernos de educación, 5.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Bush, R. A. B. y Folger, J. P. (1996). *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento y el reconocimiento de los otros*. Buenos Aires: Granica.

Caride, J. A. (2013). Educar en la convivencia: la Cultura de Paz como construcción pedagógica y social, en M. T. Castilla, E. S. Vila, V. M. Martín y A. Mª Sánchez (coords.). *Educación y Cultura de Paz en contextos educativos*. Granada: GEU.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Giménez, C. (2005). Convivencia: Conceptualización y sugerencias para la praxis. *Cuadernos Puntos de Vista del Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid, I*(1), 7-32.

Gluckman, M. (1955). The Peace in the Feud. *Past & Present*, 8, 1-14.

Jares, X. (2001). *Educación y conflicto*. Madrid: Popular.

Lube Guizardi, M. L. (2012). Conflicto, equilibrio y cambio social en la obra de Max Gluckman. *Revista Papeles* CEIC, 88, 1-47.

Murciano, D. y Notó, C. (2003) Mediación Escolar. *Guix, 295*, 57- 63.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los Métodos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Torrego, J. C. (coord.). (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.

Factores educativos en la construcción y transformación social:

jóvenes en la Comarca Els Ports

Arecia Aguirre García-Carpintero, Universitat Jaume I de Castellón de la Plana, aaguirre@uji.es
Lidón Moliner Miravet, Universitat Jaume I de Castellón de la Plana, mmoliner@uji.es
Joan Traver Martí, Universitat Jaume I de Castellón de la Plana, jtraver@uji.es

Introducción

La investigación de la que parte este artículo tiene un marcado carácter social. Bajo el nombre de "Diagnóstico Social Participativo, transformación social y desarrollo local: un estudio de caso sobre participación juvenil en la Comarca Els Ports", se lleva a cabo un diagnóstico social participativo (DSP) desde una mirada de empoderamiento y concientización (Freire, 1974) en dónde las acciones en el tiempo libre se convierten en procesos educativos alejados del simple entretenimiento. Este trabajo surge de un grupo de trabajo de la Universidad Jaume I: el *Seminari Garbell* (Seminario Permanente de Aprendizaje en Participación Comunitaria)[1]. De él se rescatan las necesidades que presentan los diferentes Agentes de Desarrollo Local (ADL) en sus respectivos municipios y se entremezclan con el objetivo grupal de trasladar el método de trabajo del seminario, basado en la horizontalidad y la cooperación entre otros principios, al territorio. De entre las metas del grupo surge la necesidad de indagar sobre la participación juvenil en su tiempo libre en relación con la cultura. De esta forma, el valor de este estudio se centra en conocer más de cerca la realidad juvenil en la comarca de *Els Ports* y analizar sobre procesos participativos de concientización de la realidad.

Es así como nos adentramos en una investigación que se ofrece como un espacio dónde la cultura y la educación se mezclan para dar paso al aprendizaje entre iguales en tiempos de ocio (Deltoro,

1 El Seminari Garbell es el Seminario Permanente de Aprendizaje en Participación Comunitaria. Está compuesto por el grupo Parresía (docentes en su mayoría), miembros del SASC (Servicio de Actividades Socioculturales de la UJI) y Agentes de desarrollo local de los municipios de la provincia. El grupo conforma un espacio dónde la participación ciudadana y la transformación social a través de principios como la horizontalidad, la construcción dialógica, el desarrollo del pensamiento crítico, la cooperación y el sentimiento de pertenencia al grupo se han transformado en una construcción conjunta con una visión ideológica que da forma al mismo. Puede encontrar más información sobre el Seminari Garbell en: http://seminarigarbell.wordpress.com/

2006; Traver, 2008) sobresaliendo como un terreno dónde disfrutar de la educación no formal (Flecha, 1997; Santos 2008; Gómez, 2008; Delgado, 2010; Coombs, 1985; Villen, 2008) y el aprendizaje a lo largo de la vida (Duke y Hinzen, 2009; Chumbinho, 2010). A su vez, partiendo de la interacción entre las personas construimos un lugar dónde aprender juntos y dónde la educación está presente en todos los rincones.

De este modo, pretendemos realizar un acercamiento a la mirada etnográfica a partir de un estudio de caso llevado a cabo a través de técnicas que ensalzan la comunicación crítica entre los participantes. Serán, las entrevistas y la observación participante, las herramientas desde las cuales se rescata y se comparte el concepto de participación atribuido por los protagonistas del estudio: jóvenes y técnicos de desarrollo local de los ayuntamientos. Así, serán ellos junto con la investigadora, las personas que indaguen en su imaginario sobre participación juvenil. Mediante la observación y descripción de lo que hacen los protagonistas describimos sus creencias, valores, motivaciones y perspectivas (Nolla, 1997) de lo que significa participar.

Nos adentramos en una realidad dónde comienzan a tomar sentido principios como la cooperación, la horizontalidad, el compromiso grupal y la responsabilidad personal, la autogestión y el diálogo. Conceptos que dan forma a una nueva manera de entender la participación, mostrándose ésta como fundamental a la hora de transformar la realidad para llegar a la construcción conjunta. En definitiva, se analizan los diferentes factores que aparecen a lo largo de la observación y las entrevistas que nos ayudan a comprender el valor de la participación como mecanismo de cambio y aprendizaje.

Diseño del estudio del caso

Abordamos esta investigación a través de un estudio intrínseco de caso. En él buscamos, como objetivo principal, su particularidad dejando a un lado la generalización del mismo ya que nos interesa tanto por lo que tiene de único como por lo que tiene de común (Stake, 1998). En el trabajo, es el estudio el que nace de la necesidad de acción y transformación demandada por el propio contexto, concretamente por las técnicos de los ayuntamientos de la Comarca. La particularidad del caso es la necesidad de acercarse a la realidad juvenil y conocerla en la propia voz de los jóvenes. De este modo, se emprende no sólo para obtener información sobre ella sino que se realiza con el objetivo de emprender un proceso de concientización y actuar sobre ella con el fin de transformarla.

El estudio no pretende ser uno etnográfico en su totalidad pero si iniciarse en la indagación de la mirada etnográfica sobre la cultura de participación juvenil, en la Comarca Els Ports, a través de herramientas como la entrevista y la observación participante. De esta forma nos acercamos al "estudio descriptivo de la cultura de una comunidad" que es como Aguirre Baztán (1995:3) describe la etnografía de manera etimológica.

A su vez, el carácter de mejora y transformación de este estudio también casa con la descripción que plantea Torres: "las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor" (1988:17).

En nuestro caso, la comunidad que se estudió estaba compuesta por jóvenes, de entre 12 y 17 años, de la provincia de Castellón concretamente de dos de los Institutos de Educación Secundaria (IES) que se encuentran en la Comarca de Els Ports. Además se cuenta con dos técnicos que trabajan en dos de los municipios que engloba esta Comarca y que serán parte del grupo promotor (GP) del estudio junto con la investigadora. Continuando con la muestra, contamos con un total de 245 alumnos que realizan la encuesta y 32 jóvenes que participan en los talleres de dinámicas de participación.

En relación a la herramienta de trabajo utilizada elaboramos un DSP. Éste estaba formado por un abanico de instrumentos como entrevistas, encuestas, dinámica de espejo y taller de dinámicas participativas. A continuación numeramos cada una de las fases del DSP dónde podemos ver en que momento se utiliza cada instrumento:

a. Acercamiento a la realidad: entrevistas con las técnicos y becarios y encuestas al alumnado.
b. Análisis de la información y dinámica de espejo en los IES.
c. Taller de dinámicas de participación con los jóvenes.
d. Análisis de la información obtenida en el Taller.

Los instrumentos con los que se han obtenido los resultados expuestos en este artículo pertenecen a entrevistas y observación participante como ya hemos adelantado. Las entrevistas se realizaron al inicio del DSP y la observación se fue recogiendo en un diario de campo de forma transversal a lo largo de todo el estudio. En la primera fase se realizan entrevistas a las dos técnicos que formaron parte del GP y a un becario que trabaja en uno de los centros juveniles. Éstas se llevaron a cabo de forma individual y semiestructurada con una duración que osciló entre los cuarenta y sesenta minutos. Las preguntas ahondaban en la situación actual de los municipios con respecto a la participación juvenil. El objetivo era realizar una primera radiografía de la realidad conociendo: asociaciones, movimientos juveniles, preocupaciones respecto a los jóvenes, metodología utilizada, principios a tener en cuenta, miedos, necesidades personales y profesionales, significado de la participación y empoderamiento,... De todo ello se realizó un análisis de contenido.

En el siguiente apartado mostramos los resultados obtenidos, centrados en contestar alguna de las preguntas de investigación que orientó el trabajo. Entre ellas:

- ¿Qué conceptos dan forma al imaginario sobre participación juvenil que tienen las técnicos que participan en el estudio?
- ¿Qué significado le dan los y las jóvenes a su participación a lo largo del DSP?

La participación según jóvenes y técnicos

Los resultados que presentamos en este apartado están extraídos de las diferentes voces de los protagonistas: técnicos, becarios del espacio juvenil y jóvenes. A continuación, expondremos los diferentes conceptos que dan forma al significado de la participación juvenil intercalando las miradas de unos y otros[2].

2 Las siglas que utilizamos a lo largo de la exposición de los resultados se corresponden con :
EB= entrevista becario / ET1= entrevista técnico 1 / ET2= entrevista técnico 2 / OBSP= observación participante

A partir de la observación, hemos podido ver en qué orden está dispuesta la estructura relacionada con la escala jerárquica de la administración de los espacios juveniles en los que se desarrolla el estudio. Ésta tiene diferentes escalones de mayor poder a menor, empezando por concejales e incluso alcalde y continuando con el resto de protagonistas. Aún así, refiriéndonos únicamente a los participantes del estudio, ésta podría quedar de la siguiente manera: becario del espacio juvenil, agentes de desarrollo local del municipio y jóvenes. El becario dirige las actividades que allí se llevan a cabo: *"pero ellos siempre necesitan...necesitan a alguien que les diga que hay que cuidar el espacio" (EB)*, las ADLS quieren caminar hacia otro tipo de participación: *"mi expectativa es que los jóvenes se empoderen" (ET1)* y después están los y las jóvenes que son hoy por hoy los consumidores del local: *"es una peña para que, en invierno que hace mucho frio, para que estén allí más que nada" (EB)*.

Entre las técnicos existe un valor común y principal que engloba la participación, es la acción: *"participar es formar parte de algo activamente, es una acción, no es estar y no formar parte. Que ellos decidan y que actúen sobre esas decisiones. Que sean capaces de decidir, de escuchar, de consensuar no es solo votar como muchos se piensan. Es formar parte de un grupo, de grupo que crearán, y escuchar a los demás y aceptar a los demás como son" (ET1), "que se den cuenta que son una parte activa" (ET2)*. Muestran que la participación no sería tal si no existiese una parte activa en el propio movimiento. A su vez, se observa como esa acción quieren que esté implícita en un grupo, no de forma individual y aislada sino que las personas se sientan parte de ese grupo para poder llevar a cabo su propio plan de acción en el municipio.

Así se evidencia la importancia que se le da al valor de la cooperación, el hecho de pertenecer a un grupo y sentirse parte de él: *"Trabajar en equipo porque trabajamos en una sociedad. Y no el individualismo que impera ahora. Hay que interactuar y lo que mejoras en la sociedad luego te revierte a ti" (ET1), "Ellos (jóvenes) saben que el grupo es importante, lo ven en el futbol" (ET1), "se reparten el trabajo para hacerlo entre todos" (OBSP),"te pones en contacto con uno y vamos haciendo cadena" (joven, OBSP)*. En relación a este valor los datos nos ofrecen información respecto a los niveles de cohesión del grupo. Se facilita este sentimiento de pertenencia y la necesidad de trabajar de forma cooperativa cuando existe una cohesión entre las personas participantes. De la observación se puede extraer cómo los grupos de personas que están cohesionados son los que posteriormente han emprendido juntos un plan de acción, en cambio los que no se han sentido parte del grupo y no compartían un objetivo con el resto no han podido llegar a planificar, priorizar y construir una acción.

Como vemos este valor tiene un peso importante en otro de los conceptos que surgen, la construcción compartida: *"es el grupo de jóvenes el que ha de construir sus propios valores [...] teniendo un objetivo común como grupo" (ET1)*. En este sentido el grupo de jóvenes no tiene claro el compartir un objetivo y el poder construir juntos: *"una de las jóvenes se dirige a una de las integrantes del grupo promotor y le dice que no pueden hacer la lista de prioridades porque unos quieren unas cosas y otros otras diferentes" (OBSP)*. Por ello, se pone encima de la mesa la competitividad contra la opción cooperativa de emprender juntos las diferentes iniciativas: *"Los jóvenes se quedan sorprendidos, parece que no habían contemplado la opción de poder hacer algo diferente a su prioridad. Se refuerza la idea 'aunque vosotros queráis hacer una actividad nadie ha dicho que no podáis participar en la que otra persona proponga y podéis hacer las dos con la ayuda de todos' " (OBSP)*. De este modo, la participación se nutre de diversidad de miradas: *"Dar importancia a lo que dicen a todo lo que dicen, ponerlo en valor y quede reflejado en algún sitio...porque en la diversidad está la gracia" (ET1).*

Aunque no todos los participantes opinan por igual, el becario y algunos jóvenes participantes no ven necesaria una construcción conjunta de la propia acción: *"Quien quiere buscarse algo lo buscará. Aquí la gente es muy cómoda. Aquí la gente lo que quiere, es duro, pero es que la dejes tranquila ¡y punto! que no marees, y si sale algo y les gusta ya se apuntarían ellos mismos, pero juntarse con amigos y llevar algo adelante tiene que ser algo que les guste mucho, eh? Como jugar a la play..." (EB)*. A su vez observamos diferencias en los discursos, unos quieren una participación más activa y otros la prefieren más pasiva y paternalista hacia los jóvenes. En este caso, las personas que optan por este segundo tipo de participación sienten los valores del resto como restrictivos: *"Inconvenientes, se cansarían enseguida, se irían a la peña enseguida y ya está. Ir haciéndoles actividades sueltas talleres para los más pequeños, si pero ya está" (EB).*

La mayoría de los participantes asumen el valor del diálogo como fundamental en la participación activa de los y las jóvenes y así se evidencia en la estructura e interacción de las dinámicas llevadas a cabo en el estudio. Para ello se genera una comunicación basada en la argumentación, la escucha activa y el intercambio: *"argumentamos cada una de nuestras decisiones para que los demás conozcan el por qué la elegimos" (GP,OBSP).*

En estrecha relación se estructura un valor más, el de formar a una ciudadanía crítica, interesada por el saber, por conocer experiencias, sintiéndose parte de algo... convirtiendo la participación en un proceso de aprendizaje, de autoconocimiento que lleve al empoderamiento de la propia persona. El cuerpo técnico quiere que la participación se convierta en *"un espacio de libertad que les ayude a empoderarse" (ET1)*; y en el grupo de jóvenes se observan acciones que llevan a este empoderamiento: *"el grupo de jóvenes se muestra entusiasmado con la posibilidad de crear algo conjunto y por ellos mismos [...] se lanzan a pedir la autogestión de las actividades e incluso del centro" (OBSP).*

Conclusión

La posición en la escala jerárquica de toma de decisiones sobre el espacio juvenil influye respecto a las diferentes formas de entender la participación. Si en esta escala introdujéramos a alcaldía y concejalía aún veríamos más diferencias al respecto (tal y como se ha observado en reuniones posteriores que hemos tenido con ellos). Estos se decantan por una participación de entretenimiento y puntual. En este sentido ofrece su mirada el becario del espacio prefiriendo una participación más pasiva, puntual y que sea utilizada más como un servicio que como un proceso de empoderamiento. Por ello, asumen los valores que reclaman las técnicos y los jóvenes como restrictivos e improbables a la hora de llevar a cabo una participación juvenil en el municipio.

En el otro lado se sitúan las técnicos que han participado como grupo promotor del estudio y el grupo de jóvenes. Partiendo desde la definición de las técnicos, los jóvenes han asumido esta mirada, la han tomado como propia y se han empoderado con ella. De esta conceptualización mucho más activa de la participación juvenil observamos que está dirigida por la acción y no una acción individualizada sino acción grupal. De ahí que se potencie el participar a través de un trabajo cooperativo mediante un objetivo común del grupo. Un objetivo que se asume como propio y fortalece el sentimiento de pertenencia entre compañeros y compañeras. Así, se favorece la cohesión grupal tan necesaria para llevar a cabo este tipo de participación en el municipio y a su vez, se ha construido

de forma compartida a través de la diversidad de miradas y apartando la inicial competitividad. Según el estudio todo esto es necesario llevarlo a cabo desde el diálogo a través del intercambio, la escucha activa y la argumentación. Integrando todo estos valores la participación se posiciona dentro de la formación del individuo dentro de un proceso de aprendizaje que favorece el proceso de empoderamiento y la formación de ciudadanos críticos en un espacio de libertad.

Referencias bibliográficas

Aguirre Baztán, A. (coord.) (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.

Chumbinho, D. (2010). Aprendizaje a lo largo de la vida, el camino se hace caminando en Martí, M. y Sanchiz, M.L. (ed.) (2010). *El aprendizaje a lo largo de la vida: una propuesta de futuro, 251-259*. Xàtiva: Ediciones del CReC.

Coombs, P. (1985). *La crisis mundial de la educación*. Madrid: Santillana.

Delgado, P. (2010). Educación, democracia y ciudadanía en el siglo XXI desde el proyecto político educativo de Paulo Freire. *Revista Fuentes*, 10, 140-153.

Deltoro, E. (2006). *Cómo trabajar con adolescentes en el tiempo libre*. Certeza: Zaragoza.

Duke, C., y Hinzen, H. (2009). Documento de antecedentes: Un nuevo esfuerzo para los nuevos tiempos avanzando en la larga marcha hacia Belem. *Educación de adultos y desarrollo*, DVV Internacional, nº 73.

Freire, P. (1974). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Gómez, M.T. (2008). *Paulo Freire: un educador para el siglo XXI*. Escuela Abierta, 11, 191-201.

Nolla, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Revista Cubana Educación Media Superior* (julio-diciembre) 107-115.

Santos, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 46, pp. 155-173.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Traver, J.A. (2008). *Aprendizaje entre iguales en el tiempo libre*. Seminario Transnacional Peer learning in youth leisure time: Competence for intercultural dialogue. Programa La juventud en acción, Unión Europea. Institut Valencià de la Joventut. Generalitat Valenciana. Alborache (Valencia, España).

Torres, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación, en J. Goetz y M. D. Lecompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Villen, C. (2008). Historias de vida: una herramienta para el empoderamiento. *Documentos de Trabajo Social*. Nº 43-44. pp. 87-97.

La gramática de la participación entre inclusión y exclusión[1]:

integración de (in)migrantes no comunitarios y Unión Europea

Luca Sebastiani, Universidad de Granada, lucaseba78@ugr.es

El concepto de integración (de inmigrantes), inicialmente utilizado en el ámbito de las políticas nacionales de gestión de la diversidad, se ha afirmado en la última década también al nivel de la Unión Europea. Si bien no existen "políticas" de integración comunitarias en sentido estricto (art. 79.4 del Tratado de Lisboa), el recién creado "Marco Europeo de la Integración" establece una serie de instrumentos "blandos" orientados a alcanzar un entendimiento común de la integración y promueve la coordinación, financiación e intercambio de buenas prácticas entre una pluralidad de actores, implicados en diferentes niveles. En este contexto, la noción de "participación" ha venido asumiendo una importancia creciente, encontrándose vinculada a la misma idea de integración en diferentes documentos.

En el presente texto indagaré sobre el concepto de participación emergente en las prácticas (discursivas y no discursivas) relacionadas con el Marco Europeo de la Integración, tratando de desentrañar la relación existente entre las dos nociones. Primero reseñaré el marco teórico y la metodología utilizada, para a continuación recapitular los principales dispositivos participativos existentes en el Marco Europeo de la Integración. Finalmente, me centraré en un caso de estudio específico: el Foro Europeo de la Integración, considerado por sus propio creadores como la "flor y nata" entre las plataformas de consultación de la Unión Europea.

Marco teórico

Las políticas públicas, lejos de proporcionar una descripción "científica" y "objetiva" de la realidad, tienden a problematizarla de maneras determinadas. Sus prescripciones están condicionadas por los

1 Algunas de las ideas presentadas en este texto también serán publicadas en:
Arribas Lozano, N. García González, L. Sebastiani, A. Álvarez Veinguer y S. Gil Araujo (en prensa). "Revisiting the EU framework on immigrant integration: the European Integration Forum as a technology of agency", *Ethnicities.*
Sebastiani, L. (en prensa). "El Marco Europeo de la Integración y la sociedad civil organizada: prácticas participativas, patrones de agencia y producción de saberes", *Papeles del Ceic.*

valores morales y las concepciones adoptadas por actores situados. En este sentido son performativas, pues (re)producen la realidad de una manera peculiar, le proporcionan significados específicos y crean algunos horizontes de posibilidad (a la vez que cierran otros) (Shore y Wright, 1997; Shore, 2010; Shore, Wright y Peró, 2011). Así pues, resulta imprescindible enfocar los discursos sobre integración y participación, no tanto en relación a su objeto supuestamente estático y pre-existente, sino a partir de sus cambiantes condiciones de producción históricas, sociales y culturales.

En esta comunicación utilizo -ya sea expresamente, ya sea como herramienta subyacente en el trasfondo- algunos conceptos desarrollados primero por Foucault y más tarde por los exponentes de los governmentality studies, en particular:

- La expresión "gobierno" remite a la estrecha vinculación existente entre relaciones de poder y procesos de subjetivación. El poder no se ejerce mediante la dominación sin más, antes bien se da a través de la libertad del sujeto, mediante su actitud activa de cara a la "conducción de la conducta" de uno mismo y de los demás (Foucault, 1991);

- La "gubernamentalidad" expresa el "cómo" del gobierno (Foucault, 1991), las diferentes maneras de pensar que se deben utilizar para gobernar (De Marinis, 1999);

- Finalmente, las "tecnologías de gobierno" aluden a un conjunto heterogéneo de cosas y relaciones, tanto humanas como no-humanas, como por ejemplo formas de conocimientos prácticos, técnicas de cálculo y de evaluación, vocabularios expertos, etc., que funcionan alineando los procesos de subjetivación de grupos e individuos con los objetivos del gobierno (Rose, 1999, p. 52), poniendo en conexión diferentes niveles y compatibilizando las aspiraciones gubernamentales con la autonomía de los sujetos (Rose, 1999, p. 51). En su estudio sobre la Unión Europea desde la perspectiva de la gubernamentalidad, Walters y Haahr (2005) han señalado la existencia de tecnologías de agencia, esto es, tecnologías de gobierno relacionadas con la idea de participación que aspira a "capturar" la agencia del sujeto en aras de lograr más eficazmente los objetivos gubernamentales. La actualmente hegemónica "racionalidad política neoliberal" (Dean, 1999), lejos de teorizar la pasividad ciudadana, hace un llamamiento a la participación y a la implicación de parte de los gobernados, si bien una participación a menudo enfocada a reducir los costes sociales de las políticas públicas, en un pasado reciente delegadas en la "generosidad" del Estado de Bienestar, mediante la responsabilización de cada cual de su propia gestión (De Marinis, 1999).

Metodología

En esta comunicación presento algunos datos de mi Tesis Doctoral en vías de realización, financiada por el Plan Propio de la Universidad de Granada (Programa 6A). Los materiales de análisis están compuestos por 37 entrevistas semidirigidas, realizadas prevalecientemente en Bruselas entre 2011 y 2012 a un muestreo de actores variados, como: funcionarios de la Comisión Europea, del Comité Económico y Social y del Comité de las Regiones; representantes de gobiernos y administraciones regionales y locales; organizaciones de la "sociedad civil europea" y (en menor medida) nacional;

exponentes de *think tank* y fundaciones. También he realizado algunas observaciones de encuentros políticos sobre la presente temática, especialmente de la 5° y la 7° sesión del Foro Europeo sobre la Integración (agradezco a la Comisión y el Comité Económico y Social por haberme dejado asistir). Finalmente he analizado una gran cantidad de documentos escritos de varios tipos.

El marco europeo de la integración

En este apartado reseñaré las principales herramientas predispuestas en el ámbito del Marco Europeo de la Integración, con una particular atención a las que están relacionadas con la idea de participación. El objetivo de esta recopilación es el de contextualizar el nacimiento del Foro sobre la Integración, caso de estudio del siguiente apartado. Los principales instrumentos establecidos en la última década, básicamente a partir del Consejo Europeo de Tampere (1999), son los siguientes:

- Los Puntos de Contacto Nacionales (2002), representantes estatales encargados de reunirse con la Comisión Europea para cooperar en el establecimiento de un entendimiento común de la integración y en el fomento del intercambio de buenas prácticas;

- Once Principios Básicos Comunes (2004), establecidos por el Consejo Europeo de Justicia y Asuntos de Interior. Éstos definen la integración como un "proceso bidireccional y dinámico de ajuste mutuo por parte de todos los inmigrantes y residentes de los Estados miembros" y hacen hincapié, entre otras cosas, en la importancia del diálogo intercultural e interreligioso y la participación social y política;

- Los "Manuales sobre la integración para responsables de la formulación de políticas y profesionales" (2004, 2007, 2010), que contienen recomendaciones sobre las buenas prácticas y tienen el objetivo de operativizar los Principios Básicos Comunes, fomentando el "aprendizaje mutuo" entre los diferentes actores de las políticas de integración. Los Manuales plantean que el objetivo final de las políticas de integración es el alcance de la autonomía en los campos "socioeconómico", "sociocultural" y "personal" (Comisión Europea, 2004, pp. 11-12). Además, proporcionan una doble vertiente del concepto de participación, entendiéndolo tanto en términos electorales como desde una perspectiva más centrada en la idea de "ciudadanía activa" y la participación social. En este sentido, recomiendan a los diferentes stakeholders la constitución de plataformas locales de diálogo y consultación con la población inmigrante, puesto que éstas: *Brindan* a los inmigrantes unas oportunidades de visibilidad e influencia que *tendrían que aprovechar plenamente* [...] Habría que fomentar su función como '*escuela de democracia*' para los inmigrantes, sin dejar que se reduzcan a meras *tertulias* (Comisión Europea, 2004, p. 55. Cursivas del autor). Más allá del lenguaje paternalista y de ciertas representaciones eurocéntricas es interesante hacer hincapié en la exigencia de *eficacia* destacada en las líneas anteriores;

- La Comunicación de la Comisión Europea "Programa Común para la Integración" (COM(2005) 389 final) confirma los Principios Básicos Comunes y trata de traducirlos aún más en orientaciones concretas;

- El Fondo Europeo para la Integración (2007), destinado a apoyar proyectos nacionales y transnacionales de implementación de los Principios Básicos Comunes. Cabe resaltar que la financiación predispuesta en el Fondo Europeo para la Integración se dirige, como *target group*, a ciudadanos no comunitarios en condiciones de residencia "legal", excluyendo especialmente a las personas indocumentadas;

- La Web Europea de la Integración (2009), un sitio internet que fomenta la interacción entre políticos, profesionales y sociedad civil, y sobre todo el Foro Europeo de la Integración (2009), una plataforma de diálogo establecida por la Comisión Europea, patrocinada por el Comité Económico y Social, integrada por alrededor de cien exponentes de ONG europeas (1/3) y nacionales (2/3), que se reúne dos veces al año;

- Los indicadores y los módulos, dispositivos enfocados a facilitar la evaluación del estado de las políticas nacionales y a operacionalizar ulteriormente la difusión de las buenas prácticas y las experiencias "exitosas" de integración. De los tres módulos inicialmente previstos, respectivamente sobre los cursos de idioma, una fuerte implicación de la sociedad receptora y la participación activa de las personas migrantes en todos los ámbitos de la vida social, sólo el primer tipo hasta ahora ha encontrado claramente los favores de los estados miembros, mientras que los otros dos han sido definidos "confusos" por algunas personas entrevistadas;

- La Comunicación de la Comisión "Agenda Europea para la Integración de Nacionales de Terceros Países" (COM(2011) 455 final) actualiza el Programa Común de 2005 y plantea la necesidad de enfoques novedosos, abogando por la "integración mediante la participación", "más medidas a nivel local" y la "implicación de los países de origen". La expresión *mediante* parece sugerir que la participación de las personas migrantes no es considerada un valor en sí, sino más bien una variable dependiente del proceso de integración mismo, la cual define de qué manera ésta ha de darse (de manera "participativa").

El foro europeo sobre la integración

En el presente apartado esbozaré las prácticas participativas que tienen lugar en el Foro Europeo para la Integración, entendiéndolo como una tecnología de agencia.

Para empezar, el mandato del Foro es el de fomentar la participación de la sociedad civil, implicándola en la definición, la valoración y la implementación de las políticas de integración de la UE. En este sentido, la función de las reuniones deberá ser tanto la de intercambiar informaciones y buenas prácticas, como la de organizar grupos de trabajo para afrontar aspectos específicos de la integración. En todo caso se recomienda que el debate, en aras de ser eficaz, esté encauzado dentro de los límites definidos por la agenda oficial de la UE. Tal y como recita su documento fundacional:

> "Los Principios Básicos Comunes sobre la Integración serán la guía para las actividades del Foro. Los participantes deberían ser libres de debatir sobre un amplio abanico de cuestiones relativas al proceso de integración como tal. Sin embargo, en aras de proporcionar un "input

útil" en el desarrollo de las políticas públicas de la UE sobre la integración, el mandato legal y el contexto de las policies debería moldear la discusión" (Barrot y Sepi, 2009).

La anterior cita ilustra una evidente exigencia de *alineación* entre la agencia de las asociaciones representadas en el Foro y los objetivos políticos de la UE en lo que respecta a la integración: mediante una estrecha vinculación a la actualidad política europea, el Foro debería constituir una herramienta eficaz a la hora de ayudar a las instituciones comunitarias en el desarrollo de sus planteamientos.

En este sentido, cabe añadir que el Foro tiene un *bureau*, compuesto por un representante de la Comisión Europea, uno del Comité Económico y Social, un portavoz de las organizaciones de la sociedad civil europea y otro de las nacionales. Esta estructura tiene la función de presidir los encuentros y se reúne cuatro veces al año para valorar las metas alcanzadas y determinar el orden del día de las sesiones plenarias.

A continuación presentaré algunas consideraciones, formuladas por los propios participantes, sobre las dinámicas del Foro. La evaluación general es moderadamente positiva, si bien con matices: desde el tendencial optimismo de las instituciones promotoras, al apoyo "crítico" de algunas ONG y *think tank* hasta el escepticismo de otras tantas con respecto de su real capacidad de influencia. Una crítica compartida por las ONG remite al marco "estrecho" de las políticas de integración comunitarias, que incluyen solamente nacionales de terceros países (no comunitarios) en condiciones de residencia "legal". Este marco repercute en las dinámicas de selección de los participantes, puesto que algunas organizaciones inicialmente no admitidas han tenido que pujar e insistir para conseguir una invitación al Foro, como es el caso de la *Platform for International Cooperation on Undocumented Migrants*, en un primer momento excluida porque su target group estaba fuera del alcance comunitario. Otra crítica general remite al contenido de ciertos debates, considerados poco prácticos y difícilmente traducibles en políticas concretas, como la discusión del 3° Foro sobre "Medios de Comunicación e Integración", una temática que no es objeto de ninguna competencia institucional de la UE. En todo caso, he observado que las reclamaciones de la sociedad civil parecen estar en línea con los planteamientos fundacionales del Foro, al reivindicar una mayor vinculación entre los temas debatidos y la agenda política europea, sin cuestionar sus fundamentos más de conjunto. Por ejemplo, el cambio de formato experimentado durante la 7° sesión de Foro, con la consultación pública sobre la posible revisión de la Directiva de Regrupación Familiar, ha sido considerado positivo y estimulante, al llamar en causa directamente una competencia legislativa comunitaria y al juntar, sentados codo a codo, a los exponentes de los diferentes gobiernos, los representantes institucionales europeos y las organizaciones de la socied civil.

Otra cuestión criticada por la "sociedad civil" ha sido el excesivo formalismo de las sesiones plenarias. En efecto, durante las sesiones introductorias de los encuentro plenarios suele haber una presencia relevante de exponentes institucionales invitados *ad hoc* para una sesión específica, que no suelen quedarse durante todo el encuentro. En esta parte la contribución de los participantes no institucionales suele ser limitada, consistiendo en breves intervenciones durante el debate, que serán a su vez replicadas desde la mesa, tratándose en la mayoría de los casos de preguntas puntuales sobre cuestiones específicas. En estos contextos, por lo tanto, suele haber poco debate político de fondo y la actitud de los principales actores institucionales, la Comisión

Europea en primer lugar, ha sido definida algo auto-celebradora por algunos representantes de la sociedad civil.

Conclusión

El modelo de participación emergente en las prácticas del Foro parece altamente contradictorio, en tanto en cuanto remite a una idea de participación *activa* al mismo tiempo que *acotada y encauzada* dentro de un marco bien definido.

En efecto, de parte de las instituciones promotoras parece haber una apuesta porque el Foro sea realmente eficaz y activo, en última instancia para que sea capaz de estar vinculado a la actualidad política europea. Sin embargo, esta necesidad de "activismo" se sitúa dentro del marco *reactivo* del Foro Europeo, es decir dentro de un nivel de autonomía altamente limitado. En este sentido, la estrecha vinculación al marco político europeo constituye la otra cara de la medalla de la imposibilidad práctica de discutir sobre el marco general de definición de las prioridades políticas. El Foro puede criticar la manera en la que se aplican concretamente los Principios Básicos Comunes, pero no puede criticar -o cuando menos le resultaría mucho más difícil hacerlo- la necesidad de la existencia de unos Principios Básicos Comunes, o la necesidad de la existencia de unas "políticas de integración", más aún siendo éstas entendidas desde una perspectiva de Dirección de Interior y no, por ejemplo, desde una perspectiva más universalista relacionada con las políticas sociales. La agencia requerida y fomentada en este ámbito podría por lo tanto definirse como una suerte de "activismo dentro de un marco reactivo".

Así pues, los límites de esta participación están relativamente claros y ésta no deja de ser una participación algo "encauzada". Lo cual puede verse también en el poder de agenda realmente existente dentro del Foro, es decir, la capacidad concreta de determinar el orden del día. Es un sentido común compartido que en el Foro hay una suerte de dirección informal, puesto que las asociaciones no pueden fijar ningún tema de debate sin el consenso previo de los dos pesos pesados institucionales, la Comisión y el Comité, quienes integran dos cuartas partes del *Bureau*.

Por lo tanto, cobra sentido la pregunta si el Foro -y más en general el concepto de participación emergente en el Marco Europeo de la Integración- remite a una idea radical de expresión de instancias democráticas o si se trata más bien de una tecnología de agencia. Parece ser que las relaciones de fuerzas que se materializan dentro de esta plataforma reflejan de manera bastante clara el marco de su mandato inicial, es decir, no se producen cambios significativos en las dinámicas de poder a través de las prácticas participativas. La agenda que el Foro debate es la misma agenda establecida por la Unión Europea, pues una plataforma semi-institucional como ésta no puede desvincularse de los objetivos fundamentales para los cuales ha sido creada. En este sentido, vemos que la participación en este marco parece ser considerada como una dimensión fundamental para la implementación de las políticas públicas, mucho más que para la decisión sobre las mismas, operando como una forma acotada de libertad necesaria para pre-disponer a los actores a gobernarse a sí mismos y a los demás.

Referencias bibliográficas

Barrot, J. y Sepi, M. (2009). *Exchange of letters and rules of procedure. European Integration Forum.* http://ec.europa.eu/ewsi/en/resources/detail.cfm?ID_ITEMS=10413.

Comisión Europea (2004). *Manual sobre la integración para responsables de la formulación de políticas y profesionales*. Bruselas: Comunidades Europeas.

Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and Rule in a Modern Society*. Londres, Sage.

De Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos. En F. García y Ramos, R. (comps.). *Globalización, riesgo, reflexividad.* Madrid: CIS. http://www.scribd.com/doc/23583783/Pablo-de-Marinis-Gobierno-Gubernamentalidad-Foucault-y-los-Anglofocultianos.

Foucault, M. (1991). Governmentality. En Burchell G, Gordon, C. y Miller, P. (eds) *The Foucault Effect. Studies in governmentality* (pp. 87-104). Chicago: University of Chicago Press..

Rose, N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shore, C. y Wright, S. (1997). *Anthropology of Policy. Critical perspectives on Governance and power*. Londres: Routledge.

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. *Antipoda, 10.*

Shore, C., Wright, S. y Però, D. (eds.) (2011). *Policy worlds. Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*. New York-Oxford: Berghahn Books.

W. Walters y Haahr, J. (2005). *Governing Europe. Discourse, governmentality and european integration.* London/New York: Routledge.

La participación social de las personas migrantes acogidas

Ione Belarra Urteaga, Universidad Autónoma de Madrid, i.belarra@gmail.com

El fenómeno migratorio en España ha sido abordado desde múltiples disciplinas y enfoques a lo largo de las últimas décadas. Una de las cuestiones que ha tenido y sigue teniendo una relevancia fundamental en torno a él son, desde el punto de vista de muchas sociólogas, antropólogas sociales y psicólogas, las redes sociales (re)creadas por las personas migrantes en la sociedad de acogida (Saranson, Saranson y Pierce, 1990; Gottlieb, 1983; Caplan, 1974). En este trabajo he tratado de aproximarme a la experiencia de relación y participación social de aquellas personas que forman parte de un subgrupo particular dentro del colectivo migrante. En concreto, he trabajado con personas africanas (en su gran mayoría hombres) que están acogidas durante unos seis meses en un recurso financiado con fondos públicos a causa de su situación de vulnerabilidad. A través de una investigación de corte etnográfico que emplea técnicas visuales he explorado los hábitos de vida diaria de los participantes en el programa de acogida. Tanto las redes sociales como formas particulares de participación social han emergido como temas relevantes que las personas migrantes ponen sobre la mesa.

Fuentes de información

En el primer párrafo nos hemos referido a la sociedad receptora como sociedad de acogida pero, como sabemos, no siempre la sociedad a la que llegan las personas migrantes muestra una actitud positiva hacia ella. La sociedad receptora, aunque no es homogénea, sí constituye un grupo normativo que establece las leyes y normas tanto para nativos como para extranjeros. Esto se traduce en múltiples aspectos como la legislación sobre derechos y libertades de las personas migrantes, el control de su acceso al mercado laboral y a los servicios públicos, etc. (Rivas, 1995). Asimismo, Nair (1994) ya advertía de que las migraciones a lo largo de la Historia no han ido necesariamente acompañadas de canales de participación iguales para todas las ciudadanas. Las personas que han participado en la investigación se encuentran acogidas en un recurso y, menos algunas excepciones, se encuentra en situación administrativa irregular en nuestro país. Este hecho, como venía diciendo, es muy relevante para el tema que nos ocupa ya que la participación social de estas personas se encuentra atravesada, como si de un eje se tratara, por esta situación.

Esta investigación pretende poner en relación algunas de las prácticas desplegadas por las instituciones públicas tanto desde el punto de vista de la regulación del acceso al empleo, la acción policial o los servicios sociales, con las formas de participación puestas en marcha por las personas migrantes acogidas en recursos. Acercarnos a este colectivo es especialmente relevante ya que el hecho de que se encuentre acogido en un programa muestra que la situación social en la que se encuentra es de una precariedad extrema. Su riesgo de exclusión es muy alto y dado que, como han justificado ampliamente diversos autores (Checa, 2004), la integración puede entenderse en último término como participación social, el estudio de ésta resulta aquí fundamental.

Aunque residir ilegalmente en España no es un delito actualmente, ni en el momento de realizarse la investigación tal y como regula la Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero, sino una falta administrativa, las personas migrantes en situación irregular estaban sufriendo en Madrid y en otras ciudades lo que muchas organizaciones civiles de derechos humanos han definido como una persecución por parte de las fuerzas de seguridad del Estado (Brigadas Vecinales de Observación de Derechos Humanos, 2011; 2012). Esta se traduce en redadas basadas en perfil étnico, la amenaza de la expulsión al país de origen, el internamiento en un centro durante 60 días (CIE), etc. Asimismo, estas personas tienen limitada su participación social en diversos aspectos ya que no pueden acceder al empleo legalmente, al sistema de educación formal o recibir la renta mínima de inserción (RMI), entre otros.

Por otro lado, el objetivo del trabajo es también poner en cuestión la idea habitualmente extendida entre distintas profesionales de la intervención social de que las personas acogidas en recursos carecen de lo que en Psicología se ha denominado “apoyo social”. Para Pattison y Pattison (1981) el concepto de apoyo social puede considerarse como algo más que una mera red social, constituye un nivel más socio-afectivo, donde el individuo se siente querido, estimado y valorado por personas de su entorno. El fin de la intervención con estas personas sería, muy a menudo, fortalecer y ampliar las redes de apoyo social para que logren convertirse en ciudadanos/as al margen del estado y, por tanto, de la ayuda pública (Sánchez, 2012). Para ello las profesionales que trabajan en los programas suelen pretender utilizar al grupo de personas acogidas como herramienta de aprendizaje para facilitar ese desarrollo tal y como se refleja en la memoria de 2011 de la organización en la que se realizó la investigación.

Metodología

Los datos y conclusiones que se presentan aquí forman parte de una investigación más amplia de corte etnográfico que describe el caso de un programa de acogida a personas de origen subsahariano en tanto que situación crítica (Morra y Friedlander, 2001). En ella se emplearon una gran variedad de técnicas de recogida de información que van, desde las más clásicas, como la observación participante (Hammersley y Atkinson, 1994), hasta otras más novedosas como son las técnicas visuales (Pink, 2007).

Las personas participantes en la investigación fueron 25, 23 hombres y 2 mujeres de origen africano. En ese momento estaban acogidas en tres pisos en un barrio del sur de Madrid y provenían, mayoritariamente, de Malí, Guinea Conakry, Costa de Marfil y Senegal. Los datos empleados aquí provienen principalmente de cuatro de las personas, todo ellos hombres, cuyo caso se siguió con más detenimiento por criterios que ahora señalaré. Tres de ellos provenían de Malí y uno de Camerún.

Se recabó información demográfica acerca de los participantes que fue facilitada por el equipo de intervención. A continuación se realizaron tres semanas de observación participante en los pisos de acogida aleatorizando adecuadamente tiempo, espacio y personas. Después se realizaron sesiones grupales en dos de los pisos para la elaboración de dibujos sobre la propia vivienda. Esta técnica ha sido ampliamente utilizada por otros autores con fructíferos resultados (Dennis, 1966; Leffler, Ayman y Ayman-Nolley, 2006). Más tarde se seleccionaron cuatro personas de entre todos los participantes en función de su alta o baja participación en las actividades del programa y su alta o baja participación en otros contextos externos al mismo. A éstas se les pidió que realizaran fotografías sobre sus hábitos cotidianos a lo largo de una semana y, más tarde, se les entrevistó acerca de ellas. Esta técnica, de uso relativamente reciente, ha obtenido también resultados muy relevantes para la Antropología, la Geografía, la Sociología y, más recientemente, para la Psicología (Lykes, Blanche y Hamber, 2003; Nowell, Berkowitz, Deacon y Foster-Fishman, 2006).

Resultados y conclusiones

Los datos obtenidos a través de estas técnicas muestran que las personas acogidas en los pisos despliegan una amplia diversidad de formas de participación a las que dan una importancia diferencial. En primer lugar, la mayor parte de los participantes desarrollan algún tipo de actividad formativa o laboral, habitualmente por las mañanas o muy de madrugada. Estas actividades, no obstante, tienen algunas peculiaridades dada la situación de irregularidad administrativa en la que se encuentran estas personas. A continuación mostramos algunos ejemplos especialmente vívidos.

¿Estudias o trabajas?

1. *Formación no reglada*

MS, uno de los participantes que se ofreció para registrar fotográficamente sus hábitos de vida diaria, realizó numerosas fotografías del curso de peluquería al que acude todas las mañanas de lunes a viernes de 9:30 a 14:30. Durante la entrevista, esta persona explicó detalladamente en qué consistía el curso, quiénes eran sus compañeras y compañeros y su intención de continuar y terminar el curso para obtener el diploma.



Figura 1. Curso peluquería MS

Al igual que esta persona varias más de las acogidas en el programa estaban participando, en el momento en que se llevó a cabo esta investigación, en cursos de formación orientados al desempeño de una profesión como por ejemplo geriatría y cuidado de personas dependientes, mecánica, corte y confección, soldadura, etc. Así se recoge en diversos momentos en el diario de campo llevado a cabo durante toda la investigación. En este extracto mostramos el caso excepcional de un joven menor de 19 años que ha podido matricularse en un PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) que, sin embargo, continúa siendo una trayectoria extraordinaria dentro del sistema educativo español. Además, en el caso de que aprobara el curso, el título no le sería expedido hasta que su documentación esté en regla.

Extracto 1 Diario de campo (27/10/2011)

"AMS empieza a partir de mañana un PCPI de soldadura y está muy contento con eso. Este curso le ocupará todas las mañanas pero como es bastante joven desde el programa creemos que es una apuesta importante, especialmente porque está a punto de presentar su documentación".

2. *Programas de inserción laboral*

Otra de las personas que se involucró en el registro fotográfico semanal se encontraba trabajando durante la investigación en una asociación de recogida y venta de ropa y muebles usados. Esta asociación emplea, en la medida de sus posibilidades, a personas en riesgo de exclusión social. La persona acogida dio bastante importancia a este contexto tanto en lo que respecta al número de fotos realizadas como durante la entrevista.



Figura 2. Trabajo AD en recogida de ropa

3. *Trabajos informales*

Incluso quienes muestran un perfil de empleabilidad muy bajo (según los criterios empleados por el programa) suelen acudir cada mañana bien a MM (gran centro de distribución de productos alimentarios de Madrid) para llevar a cabo labores de recogida de cartón y palés, bien a trabajar

como “aparcacoches” irregulares, bien a esperar a otros conocidos puntos de la capital donde en ocasiones pueden conseguirse trabajos esporádicos para unas pocas jornadas sin contrato. La participación en estos contextos implica a menudo levantarse de madrugada (entre las 2:00 y las 4:00 am) y pasar mucho tiempo en la calle siendo los ingresos obtenidos bajos e inestables.

Frente a estas formas de participación social que tienden a asemejar las vidas de estas personas, con sus complejas particularidades, a las del resto de la sociedad española, algo que en Psicología se ha denominado “normalización” (Casas, 2003), encontramos actividades en su vida diaria que no se parecen en nada a las de otros ciudadanos y ciudadanas que habitan en Madrid.

“La policía me molesta”

Encontramos que estas personas dedican gran parte de su tiempo a resolver asuntos administrativos, especialmente las detenciones que realiza la policía de forma muy habitual con el objetivo de identificarles y, a veces, expulsarles del país. Usando las propias palabras de los participantes se puede decir que la policía “les molesta”. Este hecho ha sido denunciado en numerosas ocasiones por organizaciones sociales y de defensa de los DDHH:

Extracto 2. Entrevista sobre las fotografías a SC

“SC: bueno, yo me siento un poco triste, un poco mal porque yo no estoy libre.
E: pero... ¿qué quieres decir con libre?
SC: libre significa...como estoy ahora hablando contigo y salgo y me voy a casa... y mañana si me coge la policía por los papeles me voy a pasar tiempo, no me van a hacer nada...pero me van a tener ahí mucho tiempo”.

Las redes sociales

Por último, las cuatro personas que describieron fotográficamente sus actividades de vida diaria destacaron por encima de todos los demás el tema de sus relaciones personales en nuestro país. En contra de las ideas que se manifestaron desde el equipo de intervención del programa, estas personas parecían dar una gran importancia a su red.

1. *Quiénes conforman la red*

Las personas acogidas mostraron profusamente sus amistades tanto con paisanos como con otras personas migrantes, sus relaciones familiares y de pareja (cuando las tenían). En general, las parejas que se mostraron, bien propias, bien de sus paisanos, eran de origen español.

Extracto 4. Entrevista sobre las fotografías a MS

“MS: Las demás fotos... ¿qué quieres que te diga? El tema de mi novia, no hace falta que te diga...todo el mundo sabe eso, ¿no? (Eligiendo las fotos que prefiere de todas las que ha sacado)
MS: Sí, la quiero con locura, la quiero a esa chiquilla...”



Figura 3. Concierto en el centro social autogestionado



Figura 4. Tarde en el parque

2. Dónde se reúne/(re)crea la red

En general, los espacios en que se estarían teniendo lugar dichas relaciones son espacios públicos como parques o plazas y, en uno de los casos, en un centro social autogestionado o espacios privados como las casas de estos amigos/as o conocidos/as.

"¿Y el programa de acogida?"

Cabe resaltar que las referencias de los participantes a su situación de acogidos en un proyecto son prácticamente inexistentes. Por ejemplo, en el caso de DT, únicamente dos fotos tienen lugar en el piso de acogida y, según el mismo relata, éstas fueron tomadas de improvisto por otro participante, ZB. Esta ausencia no fue explicada por ninguno de los participantes. No obstante, hemos obtenido información acerca de cuáles son las actividades cotidianas que los participantes llevan a cabo en los pisos a través de la observación participante y las entrevistas en profundidad realizadas. Los pisos son un lugar cuya función principal es la cobertura de las necesidades básicas de estas personas. En general, los/as chicos/as hacen uso de las viviendas para cocinar, comer, ducharse, dormir, descansar, vestirse, etc. Las relaciones personales que se establecen en ellos no parecen jugar un papel muy relevante en su narración. Lo resume adecuadamente MS en este fragmento de la entrevista:

Extracto 7. Entrevista sobre las fotografías a MS

> *"E: ¿Qué sueles hacer cuando estás en casa?*
> *MS: Cocinar, preparar, comer, duchar, mirar tele, libro no mira mucho porque leer me calienta la cabeza. Hemos hecho un par de prácticas, el otro día estuvimos haciendo pulseritas también ahí".*

El intenso trabajo de campo llevado a cabo nos permite ofrecer datos importantes acerca de cómo es la participación social de las personas migrantes acogidas en el programa de una organización sin ánimo de lucro. El hecho de que estas personas tengan en común su situación administrativa irregular nos permite suponer que este modelo de participación podría ser extrapolable a otras personas no acogidas que también la sufran, si bien nuevas investigaciones serían necesarias.

Como muestran los datos, la situación administrativa irregular se relaciona con el tipo de actividades "normalizadas" (Casas, 2003) en las que insertan estas personas acogidas ya que el trabajo que pueden realizar se reduce únicamente al que les ofrecen algunas organizaciones de inserción socio-laboral o al trabajo informal y, por tanto, ilegal. Asimismo, participan en algunas actividades formativas pero éstas son también muy limitadas porque son de carácter privado y, habitualmente, de pago. Por otro lado, se observa cómo estas personas manifiestan verse envueltas en situaciones sociales conflictivas relacionadas con las fuerzas de seguridad del Estado algo que entorpece y las aleja de las actividades "normalizadas" un tanto peculiares antes señaladas.

En lo que respecta a las redes sociales de las personas acogidas, los datos parecen contradecir la hipótesis manejada por las profesionales de la intervención social que hablan de una ausencia o inadecuación de las mismas. Las redes parecen muy relevantes para estas personas por el número de fotografías que les dedican y la importancia concedida al tema en las narraciones. Estas están formadas, principalmente, por paisanos o por otras personas migrantes y las personas españolas sólo aparecen conformando parejas, propias o de amigos. En este sentido, considero que se requiere un trabajo etnográfico de investigación más profundo que aborde y discuta esta cuestión, pero podríamos pensar que quizás el problema no esté en la calidad de la red sino en los recursos que ésta puede proveer.

Referencias bibliográficas

Brigadas Vecinales de Observación de Derechos Humanos. (2011) *Informe sobre los Controles de Identidad Racistas en Madrid*.Recuperado en http://brigadasvecinales.org/

Brigadas Vecinales de Observación de Derechos Humanos. (2012). *2º Informe sobre los Controles de Identidad Racistas en Madrid*.Recuperado en http://brigadasvecinales.org/

Caplan, G. (1974). *Support Systems and Commnunity Mental Health*. Nueva York: Behavioral Publications.

Casas, F. (2003). Retos actuales de la intervención social. En Rodríguez, J. y Alonso, J. M. (eds.) *Repensar la intervención social: los escenarios actuales y futuros*, pp 87-97. Ciclo de debates Col.legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya. Secció de Psicologia de la Intervenció Social (octubre-diciembre 2003).

Checa, F. (2004). Presentación: inmigración, derechos humanos y participación social. En Checa, F., Checa, J.C. y Arjona, A.(Eds.) *Inmigración y derechos humanos. La integración como participación social*, pp. 9-16. Barcelona: Icaria Editorial.

Dennis, W. (1966). *Group Values through Children's Drawings*. New York: Wiley.

Gottlieb, B. (1983). Social support as a focus for integrative research in Psychology. *American Psichologist,* 38, 278-287.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Barcelona: Paidós.

Leffler, H., Ayman, R. y Ayman-Nolley, S. (2006). Do children possess the same stereotypes as Adults? An exploration of children's implicit leadership theories. *Congreso Internacional de Psicología Aplicada*, Atenas (Grecia), julio (paper).

Lykes, M. B., Blanche, M., y Hamber, B. (2003). Narrating survival and change in Guatemala and South Africa: the politics of representation and liberatory community psychology. *American Journal*

of Community Psychology, 17, 79-90.

Morra, L.G. y Friedlander, A.C. (2001). *Evaluaciones mediante Estudios de Caso*. Recuperado en http://www.worldbank.org/html/oed.

Nair, S. (1994). El otro como enemigo. En Martín, E. *Hablar y dejar hablar sobre racismo y xenofobia*, pp. 231-235. Madrid: Ediciones UAM.

Nowell, B., Berkowitz, S., Deacon, Z.y Foster-Fishman, P. (2006). Revealing the cues within community places: stories of identity, history and possibility. *American Journal of Community Psychology*, 37, 29-46.

Pattison, E. y Pattison, M. (1981). Analysis of a Schizophrenic Psychosocial Network. *Schizophrenia Bulletin*, 7, pp. 135-143.

Pink, S. (2007). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage.

Rivas, M. (1995). La participación social y las redes sociales de los inmigrantes en España: Análisis desde una perspectiva psicosocial comunitaria. *Cuaderno de relaciones laborales, Servicio de Publicaciones Universidad Complutense de Madrid*, 6.

Sánchez (2012). *Las lógicas del telecuidado*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid.

Sarason, I., Sarason, B. y Pierce, 0. (1990). *Social Support: An interactional view*. Nueva York: Wiley.

Ciudadanía activa y educación:

propuestas educativas emergentes a partir de historias de vida

David Abril Hervás, UNED (Grupo Inter),dabril@invi.uned.es

Introducción y marco de referencia

Esta comunicación recoge los aspectos más relevantes de la investigación desarrollada de forma más amplia en la tesis doctoral del autor, realizada en el marco del programa del I+D+I "*Aprendizaje de la Ciudadanía Activa. Discursos, experiencias y estrategias educativas*" (EDU2009-09195). Un trabajo que tiene como objetivo identificar mediante el análisis de historias de vida aquellos aspectos del aprendizaje que han sido relevantes en nuestra formación como ciudadanas y ciudadanos activos a lo largo de la vida.

Nos enfrentamos a conceptos como son los de **educación y ciudadanía** que, en tanto que construidos social y culturalmente, no son ajenos a las lógicas de poder y a las dinámicas históricas de inclusión y exclusión, desde la democracia ateniense como cuna de los primeros "ciudadanos", hasta el complejo mundo globalizado del siglo XXI.

Hablar de **educación para la ciudadanía en el contexto europeo** implica el aprendizaje de tres grandes bloques de conocimientos: (a) alfabetización política (conocimiento del entorno, derechos y deberes, normas de convivencia de la sociedad de referencia…); (b) el desarrollo de un pensamiento crítico y de actitudes y valores en consonancia, como la solidaridad y la cooperación; y (c) la participación activa, empezando por el medio educativo (Eurydice, 2005). Con la advertencia señalada por Kymlicka (2003: 341) de que aprender a ser ciudadanos implica la adquisición de disposiciones prácticas que no pueden transmitirse únicamente mediante la enseñanza escolar.

La actual crisis global se ha revelado como una profunda crisis civilizatoria (además de económica), y ha puesto en evidencia la necesidad de revisar el **modelo hegemónico de ciudadanía**[1]. Los diferentes impactos de la globalización sobre la ciudadanía y la educación, tales como:

1 Siguiendo a Gramsci, McLaren define "hegemonía" como "un marco cultural de significados, una casa-prisión del lenguaje y las ideas, en el que "libremente" entran tanto opresores como oprimidos" para reforzar el poder de los primeros (MCLAREN, 2003: 203).

- la crisis de representatividad de la democracia;
- los flujos migratorios y la creciente diversidad cultural;
- la influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías;
- la crisis medioambiental y la cultura del consumo;
- el triunfo de la ética individualista;
- la ruptura entre los espacios de pertenencia y de referencia;
- el crecimiento de las desigualdades sociales

(...) entre otros, ponen sobre la mesa enormes **contradicciones** entre lo que es y lo que debería ser la ciudadanía: la pugna entre lo instituyente y lo instituido, siguiendo a Castoriadis (2004: 45-48). Y obviamente, esto afecta al papel de la educación como herramienta de construcción de ciudadanía en un mundo globalizado y complejo.

La educación para la ciudadanía activa cobra sentido en este marco, en el que lo que Schugurensky (2005: 4-6) denomina **"agency"**, que podríamos traducir como "capacidad de acción", compromiso, ejercicio del poder, es determinante en el desempeño ciudadano. Un componente activo de la ciudadanía que sobre todo se aprende desde la experiencia de la **participación** y el **diálogo** y que implica una **opción pedagógica** que tiene como objetivo la formación de ciudadanos que "no sólo crean en el término sociedad democrática, sino que además estén dispuestos y sean capaces de convertir esa creencia en acción"[2].

Historias de vida de ciudadanas y ciudadanos comprometidos con el cambio

Siguiendo la invitación de Thompson (2004: 15), Bertaux (1989: 136-148) y otros, se optó por las historias de vida como una metodología de trabajo coherente con un objeto de estudio dinámico, procesual y complejo que trasciende la escuela como es el aprendizaje de la ciudadanía, y en el que los sujetos de la investigación pasasen a ser protagonistas de la misma. Se elaboraron cinco historias de vida cruzadas, life-stories como las define Aceves (1999: 1-17), focalizadas en el aprendizaje ciudadano. Las entrevistas fueron registradas entre los meses de junio y diciembre de 2011 en Mallorca (Illes Balears, España), como auto-relatos que una vez transcritos y ordenados fueron devueltos a sus protagonistas, y validados junto con otros materiales (fotografías, escritos y otras fuentes de información) facilitados por los mismos.

Parten de la vida de **Nando**, un joven vinculado al llamado movimiento 15M y el "hacktivismo"[3] y las nuevas manifestaciones de arte urbano. El primer encuentro con él dio pie a la identificación del resto de personajes. Tiene 18 años y cursa un ciclo de formación profesional. Opta por relativizar lo que ha aprendido en el sistema escolar, y tiene muy claro que si es un ciudadano es gracias al acceso

---

2 Definición de educación para la ciudadanía activa del gobierno australiano (1989), citado por Arthur y Davison (2003).

3 Entendido como la utilización de medios y herramientas digitales para el activismo y la protesta con fines sociales y políticos.

a las redes y espacios en los que ha participado. Defiende con énfasis los llamados wikis, espacios virtuales en los que los usuarios generan y editan los contenidos, en una especie de construcción colectiva de conocimiento. Es justo lo que considera que necesitan la democracia y los partidos políticos, y en todos los ámbitos en los que se implica vigila que esa toma de decisiones en común sea posible. El hacktivismo y los graffitis llenan también su tiempo libre, en una búsqueda permanente de una ciudadanía diferente al status quo vigente (...).

Fernando, su padre, nació y creció en Madrid, en un barrio "obrero", en el que él considera que la militancia cristiana de base de su familia y la referencia del "cura rojo" amigo de la misma fueron determinantes en su compromiso social. Curioso y autodidacta, de joven fue pluriempleado y vivió en diferentes ciudades para acabar trabajando en el sector del turismo en Mallorca. Empezó a implicarse en la educación de su hijo en las actividades extraescolares de la escuela pública a la que asistía Nando, y con el tiempo aquella implicación lo llevó a formar parte de la directiva del principal movimiento de asociaciones de padres y madres en las islas y del Estado. Una de sus "obsesiones" es la participación de todos los actores (niños, docentes, familias) de la comunidad educativa.

Xavier es uno de los profesores de los que Nando conserva un mejor recuerdo a su paso por el instituto de secundaria. Docente de filosofía, ética y ciudadanía, tiene 35 años. Estudió la EGB en una escuela privada de élite -hecho que aún le incomoda- y sintió el paso al instituto como una liberación. Fue allí donde empezó a desplegar su compromiso social, que tiene un punto de inflexión en las acampadas para reclamar el 0,7% del PIB[4] para los países empobrecidos, a mediados de los 90. Aquella fue la "experiencia posible" (tal y como él la define) de Xavier y otros jóvenes como él, que compara con las recientes acampadas y asambleas del 15M en las que han participado sus alumnos. Procura ejercer la docencia en coherencia con sus principios y valores, y aunque advierte que el aprendizaje de la ciudadanía no es sólo responsabilidad de la escuela, se esfuerza para que el paso por el instituto de sus alumnos sea al menos tan positivo como lo fue para él.

Jero, la madre de Xavier, tiene 68 años. Es una mujer reservada, de fuertes convicciones religiosas forjadas en casa desde que era niña, y en la escuela. De hecho, su compromiso con la gente que padece la exclusión social tiene sus raíces en el aprendizaje de los valores que para ella son "los del Evangelio": el amor, la dedicación a los demás, la vocación de servicio (...). Coordina un numeroso grupo de voluntarios en el grupo de acción social de su parroquia y de Cáritas. Después de unos años complicados desde el punto de vista familiar, confiesa haber aprendido a ser feliz en la madurez y, aunque se siente realizada combinando el cuidado de sus nietos y el trabajo social que realiza, lamenta no ser un poco más joven para poder regresar a Perú, donde hace unos años estuvo acompañando un proyecto de cooperación al desarrollo.

Neus está a punto de jubilarse. Maestra y sindicalista, activista cultural y del movimiento feminista, es vecina de Jero desde hace pocos años. Estudió geografía en la Barcelona de los años 70, en los que el ambiente estudiantil de la época la llevaron a involucrarse en la protesta antifranquista. Al regresar a Mallorca empezó a trabajar como docente casi a la vez que se convertía en madre. Las condiciones laborales de un sistema escolar todavía bajo el control de las órdenes religiosas fueron

4 Producto Interior Bruto.

para Neus una invitación al sindicalismo, actividad a la que se ha dedicado sus últimos veinticinco años, no sin autocrítica. Fue una de las primeras maestras en lengua catalana en la isla, una de sus aportaciones al mundo educativo local, junto con sus trabajos sobre coeducación. Habla con nostalgia de los "viejos tiempos" de asambleas "masiva" de maestros y maestras, frente a un presente que la indigna y un futuro incierto.

Dónde, cómo, cuándo...interacciones y aprendizaje de la ciudadanía compartida

El **aprendizaje es interacción**, y aprendemos a ser ciudadanas y ciudadanos en tanto interactuamos con otros y con nuestro entorno y vivimos las acciones de nuestra vida cotidiana como un ciclo de cambio al que contribuimos mediante la participación. Si a partir del análisis de discursos de nuestros personajes cruzamos los **espacios de socialización "clásicos"** (escuela, familia, trabajo, sociedad civil) con lo que señalamos anteriormente como conocimientos necesarios para el aprendizaje ciudadano (alfabetización política; valores y actitudes; participación activa), el resultado es que las competencias ciudadanas "atribuíbles" a cada uno de esos espacios de socialización, aunque varían en función de cada relatante y sus vivencias, pueden ser identificadas.

Todos han pasado por el sistema escolar (diferente en función de la variable generacional y contextual), que los ha influido sobre todo en términos de aprendizaje de valores –siempre condicionado a la continuidad con el espacio familiar-. Pero en cuanto a la participación, las valoraciones son más bien críticas, tanto para quien todavía es alumno (Nando) como para quien lo ha sido y ahora reconoce las dificultades para crear un clima escolar y docente colaborativo (Xavier); o para quien desde una relación diferente con el sistema educativo, en tanto que padre implicado (Fernando), persevera en la necesidad y las ventajas de la participación de todos los actores de la comunidad educativa, con experiencias de éxito como los programas de alumnos mediadores que él mismo ha contribuido a implantar en algunos centros.

En cuanto al papel de la familia en el aprendizaje de la ciudadanía, su vinculación al contexto más cercano (el barrio, la parroquia) aparece como un elemento común que ha contribuido a su alfabetización política. La mayoría de relatantes recuerdan los momentos de diálogo (y discusión) alrededor de la mesa, en la comida o en la cena, como importantes momentos de intercambio y aprendizaje. Y sobre todo quienes tienen hijos, tienen muy clara la importancia de la familia en la adquisición de valores como la solidaridad y la cooperación, que sólo pueden ser transmitidos desde la ejemplaridad.

No todo trabajo o empleo deviene en espacio de aprendizaje ciudadano, sobre todo cuando la función del trabajo es puramente instrumental, como medio de acceso a un ingreso. No es así en el caso de los relatantes dedicados a la docencia, que entienden esta actividad como una continuación de la expresión de su ciudadanía. O de trabajos muchas veces no remunerados, como el que Jero desarrolla en Cáritas con otras voluntarias, o el que todos los relatantes desempeñan en diferentes organizaciones y colectivos sin ánimo de lucro.

Tomar parte de la sociedad civil representa para todos ellos el aprendizaje de aquello que caracteriza de manera esencial la ciudadanía activa, y es la participación: podemos saber (alfabetización

política), incluso creer y sentir que algo es justo o necesario o no lo es (valores y actitudes), pero si hay algo que nos hace ser conscientes del ciclo de cambio y de nuestro poder para intervenir en el mismo es tomar parte en este ciclo (...).

El poder formativo de las contradicciones

Cierto es que la interacción social nos hace aprender. Pero en este punto de la investigación apostamos por una segunda categoría de análisis, que es el de las contradicciones y su papel en el aprendizaje ciudadano. Desde el interaccionismo simbólico, Davies y Harré mantienen que los individuos "cambian de una u otra manera de pensar sobre ellos mismos cuando cambia el discurso y toman posición dentro de los diferentes argumentos", y que si bien necesitamos construir un relato coherente sobre nosotros mismos, no contradictorio, a dichas contradicciones "hay que ponerles remedio, ser trascendidas, resueltas o ignoradas" (1999: 234-238).

Si la ciudadanía activa implica acción y decisión, es coherente que planteemos, frente al "rol" de ciudadanos que vamos adquiriendo mediante la interacción social, el "posicionamiento" concreto que tomamos frente a las contradicciones, que implican elección y que no siempre se expresa de forma evidente, sino que hay que ir desgranando en el discurso y los relatos. Consideraremos, pues, la relevancia del **bucle contradicción-posicionamiento-elección** en el aprendizaje ciudadano, aceptando que los límites al modelo hegemónico de ciudadanía antes mencionados representan factores potenciales de contradicción en los relatos de nuestros personajes.

Con Nando estos límites y contradicciones se hacen evidentes de forma paradigmática, por ejemplo con la ruptura con su entorno de referencia que, de forma natural, debería ser el centro en el que estudia y desarrolla buena parte de su tiempo, pero no sólo no lo es, sino que lo desmotiva. Ante esta inquietud no resuelta, el joven opta por otras "comunidades", las virtuales, que representan el espacio con el que se identifica. Podría "pasar de todo", como hacen muchos de sus amigos, pero encuentra un espacio en el que participar, de la misma forma que la crisis de representación es resuelta por una búsqueda permanente de espacios virtuales en los que la "democracia participativa y directa" y las "formas de accion colectiva y autogestionaria", tal y como expresa, tienen lugar. El suyo es, no obstante, un discurso en construcción que manifiesta otras contradicciones no resueltas, como la defensa del individualismo a la vez que sueña con una sociedad en la que todo sea decidido colectivamente (...).

Fernando, por su parte, es cuando opta por dejar un trabajo bien remunerado para dedicarse a la crianza de su hijo que empieza su andadura como militante destacado del movimiento asociativo de padres y madres. Xavier se reconcilia con su condición social y los valores cristianos aprendidos en el hogar en el instituto, y toma conciencia de que la escuela de élite en la que había cursado la EGB "no era su mundo", sobre todo cuando sus antiguos maestros le recriminan que "ha perdido el tiempo" al elegir estudiar filosofía. A su madre, los mismos valores que la invitan a comprometerse con los más necesitados le suponen una tremenda carga de culpa, de la que se libera cuando toma decisiones determinantes en su vida y su felicidad, que otras mujeres con un perfil similar no hubieran tomado por el fuerte condicionamiento social al que están sometidas. Neus, en cambio, no sólo

no dejó de trabajar al ser madre, sino que fue entonces cuando inició su camino como sindicalista, animada por sus convicciones feministas.

Pistas para otra educación (y otra ciudadanía)

Hay tres elementos que podemos situar como reflexiones y propuestas transferibles a la educación a partir del análisis de las historias de vida:

- El primero es que si asumimos que la globalización y sus impactos han modificado no sólo la realidad concreta, sino también nuestra manera de percibirla. Necesitamos replantearnos la forma en que abordamos el conocimiento de esta realidad, que no es otra que la de un entorno en el que lo global y lo local se funden y con frecuencia, se confunden. Necesitamos **una nueva alfabetización social y política**, que pasa por revisar la manera en que la educación se articula en relación a un contexto complejo y diverso y facilita su comprensión y la creación de nuevos sentidos de pertenencia.

- Segundo, hemos comprobado el papel fundamental que juegan los valores en el rol ciudadano de los relatantes, unos valores que además de ser coherentes entre ellos, han de tener continuidad entre espacios de aprendizaje. **Valores contrahegemónicos asociados a la ciudadanía activa**, como la solidaridad, la igualdad o la inclusión, que además deben adquirir sentido desde su practicidad, mediante lo que Freire definía como la corporificación de las palabras con el ejemplo.

- Tercero, no se puede aprender la ciudadanía sin ejercerla, ya que su ejercicio constituye justamente uno de los pilares de nuestra formación como sujetos políticos, y la adquisición de una capacidad de acción que se aprende mediante la participación, tomando parte de las decisiones que nos afectan. Y que obliga por tanto a la **revisión de las prácticas educativas y de los roles docentes y ciudadanos, que deben orientarse a facilitar la participación y el diálogo** entre los actores del proceso educativo, del proceso de aprendizaje, ya sea en la escuela, en la sociedad civil o en otros espacios de construcción ciudadana.

Referencias bibliográficas

AA.VV. (2005). *Eurydice. Citizenship education at School in Europe*. Bruselas: Comisión Europea.

Aceves, J. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. *Proposiciones*, nº 29, 1-7.

Arraiz, A.; Sabirón, F. (2011). *Una historia inacabada de las historias de vida*. Documentación inédita del proyecto de investigación de I+D+I del Grupo Inter sobre aprendizaje de la ciudadanía activa (www.uned.es/grupointer). (Consultado el 21 de noviembre, 2012).

Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. En ACEVES, J. (Comp.): *Historia Oral. Parte II*. Los conceptos, los métodos, (pp. 136-148). México: Instituto Mora-UAM.

Cartoriadis, C. (2005): *Ciudadanos sin brújula*. México: Ediciones Coayacán

Davies, B.; Harré, R. (1999): Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad, a revista

Sociológica, 14, 39, 215-239.

Davison, J.; Arthur, J. (2003): *Active citizenhip and the development of social literacy: a case for experiential learning*. Publicado en www.citized.info. (Consultado el 12 de noviembre, 2012).

Fontana, J. (2011): *Por el bien del Imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Pasado y Presente

Goodson, I. (2003): Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes, a *Revista mexicana de investigación educativa*, 8, 019, 733-758.

Kymlicka, W. (2003): *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós

Schugurensky, D. (2005). *Citizenship and Citizenship Education. Toronto: Web del Ontario Institute for Studies in Education* (OISE): www.oise.utoronto.ca, (Consultado el 2 de diciembre, 2012).

Thompson, P. (2004). "Historia oral y contemporaneidad", a *Anuario nº 20. Historia, memoria y pasado reciente*. Argentina: Universidad de Rosario.

En busca de una comprensión etnográfica de la ciudadanía activa desde tres historias de vida

Ana Arraiz Pérez, Universidad de Zaragoza, aarraiz@unizar.es

Verónica Azpillaga Larrea, Universidad del País Vasco,

Fernando Sabirón Sierra, Universidad de Zaragoza, fsabiron@unizar.es

Las historias de vida en el contexto de un proyecto de investigación

El proyecto de investigación sobre aprendizaje de la ciudadanía activa.

En los últimos tres años hemos venido desarrollando un proyecto de investigación sobre "Aprendizaje de la ciudadanía activa: discursos, experiencias y estrategias educativas"[1]. La investigación, liderada por el Grupo Inter, con Teresa Aguado, Belén Ballesteros, Inés Gil-Jaurena y Patricia Mata a la cabeza, ha supuesto no solo la posibilidad de coadyuvar en el estudio de la ciudadanía y participativa, sino que ha supuesto –además de la riqueza por el diálogo y las vivencias compartidas– la ocasión de indagar sobre la aplicación, el uso y la utilidad ético-metodológica de las historias de vida.

La finalidad inicial del estudio era "la formulación de estrategias eficaces para el aprendizaje de la ciudadanía activa mediante la identificación y el análisis de las prácticas y experiencias a través de las cuales se aprende a ser y actuar como ciudadano/a"; finalidad que se precisaba en torno a las siguientes cuestiones de investigación (Gil-Jaurena, Aguado, Mata y Ballesteros, 2011):

1.ª) Qué es, qué significa ser ciudadana o ciudadano.

2.ª) Cómo se ejerce la ciudadanía y qué actividades implica.

3.ª) En qué principios, valores y motivaciones se basa su ejercicio.

4.ª) De qué formas se aprende y qué recursos, medios, habilidades se ponen en juego.

1 Proyecto "Aprendizaje de la ciudadanía activa. Discursos, experiencias y estrategias educativas" (Plan Nacional de I+D+i de la Subdirección General de Proyectos de Investigación del Ministerio de Educación de España, referencia EDU2009-09195. Coordina grupo Inter de la UNED; participan investigadores de las Universidades del País Vasco, Sevilla, Vigo y Zaragoza, Veracruz (Mx) y Coimbra (Po).

Sobre estos presupuestos de partida, el desarrollo de la investigación se estructura en dos fases: la primera, descriptiva, "en la que se pretende establecer un marco general sobre cómo se entiende la ciudadanía activa en distintos colectivos identificados como relevantes en la conceptualización del término"; la segunda fase, interpretativa, "trata de profundizar a través del estudio de casos en el análisis de la singularidad de las experiencias de aprendizaje identificadas" (ibídem., s/pág.). Las historias de vida, junto a entrevistas en profundidad, constituyen el grueso de los estudios de caso de esta segunda fase interpretativa.

En la conclusión del proyecto, podemos reiterar el alto potencial ético-metodológico que nos ofrecen las historias de vida en la comprensión de fenómenos complejos, como lo son la construcción de la identidad ciudadana en las personas. Junto con la comunicación que presenta David Abril, intentamos ofrecer, en esta comunicación, algunas de las evidencias del potencial metodológico y de su utilidad formativa.

El sentido de las historias de vida en el conjunto del proyecto

Uno de los indicadores del alto potencial de la investigación socioeducativa es la imposibilidad de patrimonializar método alguno: las historias de vida conforman una de las evidencias paradigmáticas. Con un origen marcadamente antropológico, las historias de vida, los relatos de vida y, en su conjunto el método narrativo, se han ido desarrollando desde múltiples referentes epistemológicos y aplicando en distintos ámbitos científico-disciplinares, educativos y formativos (Morin, 1980). Tan es así que conviene, antes de exponer la aplicación y esbozar los resultados, comentar, en grueso, el sentido –y el uso consiguiente– de las historias de vida en este proyecto concreto. El referente teórico-metodológico por excelencia es, en este sentido, la Escuela de Chicago (Becker, 1974), y en particular:

a) Las historias de vida documentadas en el valor del caso: El valor documental de las historias de vida en el estudio de caso que, bajo el referente de El campesino polaco en Europa y América de W. Thomas y F. Znaniecki, introduce en investigación socioeducativa el valor del caso, y por ende de la persona, en el estudio de la construcción de su propia identidad. Nuestros interlocutores, Marta, María y Miguel, nos documentan la singularidad de las vivencias que conforman los procesos de construcción de la identidad ciudadana.

b) La comprensión, frente a la explicación, del sentido y de los significados de ciudadanía: La ciudadanía, tanto en el sentido desarrollado en el proyecto como en la (con)vivencia cotidiana, no es la resultante de un constructo operativo aplicado, a través de una normativa, de una cultura, de unas reglas, a la realidad; antes al contrario, es y significa lo que la persona le termina atribuyendo en la cotidianidad. Esta atribución es consecuente con la interacción simbólica que establece, en cada momento de su trayectoria vital, con los otros, con los demás. Es el sentido del Interaccionismo Simbólico en Herbert Blumer, y –más en particular– de la "déviance" en Harold Garfinkel.

c) La complicidad entre los interlocutores: Más allá de la implicación del investigador en el trabajo de campo, desarrollada por y desde la Observación Participante (Lapassade y Boumard, 2001), las historias de vida implican una complicidad entre los interlocutores, entre quienes nos recrean su vida y quiénes la escuchamos, que va más allá de la empatía. Quizá sea éste, uno de los aspectos

básicos que, a lo largo del proceso de investigación más se ha evidenciado. El investigador acaba conviviendo, muy próximo, al informante.

La investigación sobre la ciudadanía, articulaba dos intereses: nos importaba la comprensión y un sentido activo y participativo de la identidad ciudadana, porque nos ocupa el aprendizaje de una ciudadanía activa y participativa a través de procesos formativos. Las historias de vida, en sus tendencias actuales, se aplican en estas dos líneas: de una parte, las historias de vida en investigación (en nuestro caso, en particular, Bertaux, 1999), y de otra en formación ("verbi gratia", Josso, 2002).

Las personas

La clave son las personas, porque en ellas reside tanto el protagonismo de la investigación, como la utilidad del estudio. Presentamos a nuestros tres interlocutores. La estructura de su trayectoria vital refleja los hitos, entre líneas, está el sentido de la construcción de la identidad ciudadana. La escritura no refleja la riqueza narrativa, pero presenta la contextualización y los escenarios bajo la dimensión *nicho ecológico*; refleja las interacciones en las *vivencias*; y representa las claves indagatorias sobre el sentido de ciudadanía para nuestros interlocutores informantes.

Marta

	INFANCIA	ADOLESCENCIA	JUVENTUD	MADUREZ
Vivencias	Nace en ciudad. Ambiente familiar afectivo y comprometido La escuela es acogedora.	Realza instituto y relación con los Compañeros.	Compagina vida en pareja y voluntariado.	Estancia país extranjero-retorno ciudad de origen-estancia en un nuevo país-retorno. Vuelta a la universidad. Destaca familia, amigos y nuevos amigos.
Nicho ecológico	Sentirse querida. Adaptación escolar.	Desadaptación escolar. Soledad. Querer hacer grandes cosas y no saber ni poder.	Independencia familiar-dependencia de pareja. Autonomía económico-laboral. Ruptura y cambio de escenarios. Apertura a los otros y al territorio-crisis aislamiento.	Dinamización universitaria. La formación como necesidad para hacer. Importancia de sentirse autónoma.
Claves	Modelos familiares: responsabilidad con la realidad. La afectividad como motor.	Incomprensión, soledad, distanciamiento. Búsqueda de la autonomía e independencia.	Compromiso con lo cotidiano. Apertura a experiencias, gentes y ambientes diversos. Crisis, rupturas y proyectos. Aprendo desde la acción cuestionada.	Asumir la historia, reflexionar, cuestionar, hacer, formarse.

María

	INFANCIA	ADOLESCENCIA	JUVENTUD	MADUREZ
Vivencias	Nace en otro país. Ambiente familiar intelectual (muy lectores).	Aislamiento en contexto familiar. Destaca instituto y pandilla.	Se traslada de país por trabajo. Participa en organizaciones estudiantiles. Milita en partido político (a nivel nacional e internacional).	Familia propia. Asociaciones de padres. Asociaciones vecinales.
Nicho ecológico	Observar y reflexionar situaciones cotidianas. Aislamiento del entorno, introversión.	Responsabilidad existencial ante las situaciones de injusticias. Ubicación en la pandilla para hablar.	Alfabetización política de partidos y organizaciones. Compromiso sentimental vinculado a su compromiso social. Desarrollo de responsable en compromiso social. Importancia de las lecturas.	Desencanto partidos. Participación democrática-horizontal.
Claves	Lecturas: los héroes como modelos de comportamiento.	Concienciación de las injusticias mundiales y domésticas desde el aislamiento. El debate como herramienta de acción con los otros.	Activismo participativo desde: 1º Observar para aprender, 2º Liderazgo como iniciativa y estímulo para los otros, 3ºRetirada y ruptura como consecuencia de las contradicciones organizativas.	Vuelta a lo próximo (al colegio y al barrio). Búsqueda de la participación horizontal (hacer con). Énfasis en la crítica y los retos. Integración cognición y emoción en la acción.

Miguel

	INFANCIA	ADOLESCENCIA	JUVENTUD	MADUREZ
Vivencias	Nace en pueblo de montaña. Familia numerosa.	Traslado familiar forzoso a la ciudad. Delegado curso en colegio religioso. Scouts. Se acerca a organizaciones estudiantiles.	Implicación en estructuras universitarias (claustrable). Retornos constantes al pueblo.	Vuelta a los escenarios de la infancia. Crea su propia familia. Consolida el trabajo en cooperativa. Se incorpora al ayuntamiento y a organizaciones sociales diversas. Entiende la montaña como escenario de proyección y reflexión.

Nicho ecológico	Adaptación al medio natural. Maravillarse por las cosas y las personas. Conocer personas y situaciones diversas.	Desubicación. Inquietud por conocer y hacer. Consecuencias de la política en la vida cotidiana. El poder del discurso.	Activismo político-estudiantil y liderazgo. Compromiso con las necesidades familiares. Desinterés curricular vs. aprender de las personas. Contradicciones asumidas.	Responsabilidad familiar incrementada. Responsabilidades laborales como empresario. Asumir poder para hacer, nunca para estancarse. Saber quién es, por qué está y cuándo debe irse.
Claves	Responsabilidad en las necesidades familiares.	Añoranza del territorio y rebeldía. Lecturas para fundamentar su discurso. Experiencias positivas de liderazgo.	Responsabilidad con la familia Conocer y aprender, argumentando. Justicia social. Coherencia y superación. Proyectos con grupo familiar, amistad y pareja.	Valor coyuntural de roles y organizaciones por proyectos. Sentido de las personas. Apego al territorio y obligación de viajar para conocer. Sus hijos como clave de futuro. Se anticipa y proyecta.

Resultados y procesos de aprendizaje

El análisis cualitativo de los datos se realiza a través del software NVivo. Los resultados nos presentan las siguientes categorías que definen el modelo teórico emergente.

Los resultados de aprendizaje

Los resultados de aprendizaje implican la adquisición e interiorización por parte de nuestros interlocutores de una serie de componentes intrínsecos a la condición de ciudadanos activos y participativos ejemplares. Estos componentes son:

1. ACCIÓN. Estrategias, habilidades y capacidades que, ejercitadas, representan el comportamiento prototípico ciudadano. Puede, a su vez, desglosarse en: el liderazgo para hacer cosas; el comportamiento empático y dialógico con los demás; la capacidad de iniciativa.

2. EL COMPROMISO. Son personas comprometidas con una escala de valores a una visión positiva y posibilista de la vida; sensible y responsable frente a los demás.

3. LA IDENTIDAD, representada por los informantes en el conjunto de papeles que desempeñan. Es una identidad contextualizada que reúne una doble vertiente: de una parte, el discurso en el que se fundamenta la acción, por otra el diálogo interior, dialéctico y deconstructivo que tiene la persona consigo misma.

Los procesos de aprendizaje

Los procesos de aprendizaje vinculados con los resultados representan, de manera interpretativa, el cómo aprenden nuestros informantes el ejercicio de una ciudadanía activa y participativa. Incluyen:

4. LOS ESCENARIOS, representados en el "nicho ecológico" (véanse las trayectorias vitales del apartado anterior). Es el estar ciudadano.

5. LAS VIVENCIAS que constituyen el ser ciudadano. Son las experiencias sentidas, reflexionadas e interiorizadas.

6. LA SOCIALIZACIÓN que representa el proceso progresivo y acumulativo, no exento de conflictos y contradicciones, dilemas y paradojas, de construcción cultural de un sentido de ciudadanía.

La relación inter-categorial que manifiestan nuestros informantes vincula la construcción de la (1) identidad ciudadana a los distintos (4) escenarios por los que transita la persona. El (2) compromiso está vinculado con (5) las vivencias. La (3) acción, a su vez, se vincula con la (6) socialización en la cultura definida por el sentido de una ciudadanía activa y participativa.

Cuestiones para el debate: los criterios de utilidad

A modo de conclusión, quisiéramos proponer algunas de las cuestiones que, a lo largo del proceso de investigación nos han suscitado las historias de vida. Esquemáticamente, desglosamos dos ámbitos diferenciados:

A. Cuestiones éticas: Las historias de vida nos interrogan sobre el sentido de la propia investigación socioeducativa al imbricar en una misma estrategia de estudio el tema, el método y la persona, informante a la vez que receptora y beneficiaria de los resultados de la investigación. Las historias de vida nos replantean la relación entre las personas y los saberes. El impacto, en nuestro caso, lo es en tanto en cuanto repercute en la mejora de la emancipación de la persona a través de los procesos educativos y formativos que tiene a lo largo de la vida.

¿Qué "criterio de utilidad" se nos plantea?

B. Cuestiones relativas a la metodología: La profusión en el uso de las historias de vida va unido a un escaso desarrollo metodológico sobre cómo analizar una historia de vida.

¿Deberíamos establecer alguna pauta de análisis?, ¿es viable?, ¿es pertinente? ¿Convendría hacer explícitos los procesos de análisis?

Referencias bibliográficas

Abril, D. (2013). Educación y ciudadanía activa. Reflexiones y propuestas a partir de historias de vida. (Tesis doctoral). UNED.

Becker, H.S. (1974). Historias de vida en sociología. En: J. Balán (comp.), *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica*, (pp. 27-41). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-23. Disponible en http://www.cholonautas.edu.pe/, consultado en enero de 2011.

Gil-Jaurena, I.; Aguado, T.; Mata, P. y Ballesteros, B. (2011). Investigación sobre aprendizaje en ciudadanía activa. Comunicación presentada en el *V Coloquio internacional de animación sociocultural: cultural, educación y ciudadanía*. Universidad de Zaragoza, 26-28 de octubre de 2011. Recuperado de http://www.unizar.es/colinanimacion-IEPSA/

Josso, M.C. (2002): *Experiências de vida e formaçao*. Lisboa. Educa.

Lapassade, G. y Boumard, P. (2001). L'observation participante. *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, 1, 9-27. http://socioconstructivismo.unizar.es/wp-content/uploads/2010/07/REE1.pdf

Morin, F. (1980). Pratiques anthropologiques et histoire de vie. *Cahiers internationaux de sociologie*, LXIX, 313-339. http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/

Ciudadanía en Relación[1].

Implicaciones educativas de prácticas que cuestionan el ideal de ciudadano autónomo

Héctor Sánchez-Melero, Grupo INTER, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), hsanchez@invi.uned.es

Introducción

La presente investigación se circunscribe dentro de otra más amplia realizada por el grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural y denominada *APRENDIZAJE DE LA CIUDADANIA ACTIVA. DISCURSOS, EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS*[2], dirigida por la doctora Teresa Aguado, cuya finalidad es “la formulación de estrategias eficaces para el aprendizaje de la ciudadanía activa mediante la identificación y el análisis de las prácticas, procesos y experiencias a través de los cuales se aprende a ser y actuar como ciudadano en sociedades democráticas [...partiendo de...] un concepto de ciudadanía como medio para la cohesión y la inclusión social” (Mata & Ballesteros, 2011:1-2).

Por tanto, la investigación que a continuación se presenta pretende incorporar una perspectiva de género adicional preguntándose cómo puede influir la teoría política feminista el desarrollo de la ética del cuidado y la relación entre ambas en la práctica ciudadana, aportando con ello, respuestas a una de las cuestiones planteadas por la investigación del grupo INTER. En concreto “en que principios, valores y motivaciones se basa su ejercicio [el de la ciudadanía activa]” (Gil-Jaurena, Aguado, Mata, & Ballesteros, 2011:7).

Preguntas de investigación

- ¿Qué elementos propios de la teoría política feminista han incorporado en sus discursos las personas que ejercen una ciudadanía activa?

1 Se presenta en el XI Congreso Español de Sociología el resumen de la fundamentación teórica de esta investigación (Sánchez-Melero 2013a) con la bibliografía de referencia excluida de este trabajo por limitaciones de espacio y una versión ampliada de esta comunicación con extractos de las entrevistas (Sánchez-Melero 2013b). La parte referente a las implicaciones educativas es exclusiva de este trabajo.

2 Referencia: EDU2009-09195

- ¿Cómo se percibe la separación público/privado?
- ¿Cómo manejan la tensión entre igualdad y diferencia?

- ¿Qué elementos propios de la ética del cuidado pueden identificarse en los discursos de estas personas?

- ¿Expresan su práctica ciudadana en términos de separación o conexión?
- ¿Los valores de ayuda, solidaridad y cuidado se encuentran entre las razones de su práctica ciudadana?

Descripción de datos

MÉTODO DE RECOGIDA

Se ha utilizado la entrevista en profundidad cómo técnica para recoger el discurso de las personas implicadas en prácticas de ciudadanía activa. Esta forma de recogida de información ha venido determinada por la metodología utilizada en la investigación marco. Así podemos citar las palabras de Patricia Mata (2011: 141-142) para explicar y justificar el uso de las antevistas en profundidad y el análisis del discurso para la obtención y análisis de datos:

> "En nuestro estudio, partimos de caracterizar la ciudadanía como una categoría que se construye a través de discursos y prácticas que le van dotando de significado y funciones. [...]. Nos ha interesado explorar el discurso allí donde se produce en interacción (a veces dialéctica) con la práctica. Nuestro estudio pretende interrogar al discurso de personas implicadas en prácticas de ejercicio y aprendizaje de la ciudadanía, indagando en cómo se está construyendo el significado desde estas prácticas."

Lo importante de la entrevista en profundidad no es su estructura, sino los temas generadores que la persona entrevistadora ha preparado de antemano y utiliza para descubrir la forma en que la persona entrevistada concibe el mundo. "En la entrevista en profundidad el entrevistador desea obtener *información* sobre determinado problema y a partir de él establece una *lista de tema*s, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando esta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc., pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano" (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & Garcia Jiménez, 1996:168).

Los temas generadores de las entrevistas giraron en torno a cinco cuestiones generales (Mata Benito, 2011:143):

Qué es o qué significa ser ciudadano o ciudadana.

- Cómo se ejerce la ciudadanía.

- En qué principios y valores se basa su ejercicio.

- Cómo y en qué contextos se aprenden.
- Qué recursos, medios y habilidades se ponen en juego.

PARTICIPANTES

La investigación ha tratado de evitar realizar una tipología cerrada de lo que es o no ser ciudadano o ciudadana. Aun así, las personas entrevistadas "fueron seleccionadas en función de una previa consideración de la afinidad de su actividad ciudadana con nuestro marco de ciudadanía crítica, participativa y transformadora" (Ballesteros, Gil-Jaurena, Mata, Padilla, & Suárez, 2011:3). Estas actividades de las personas informantes han sido divididas en distintos ámbitos, aunque durante la investigación se vio la dificultad de encuadrar a estas personas en uno solo de ellos, lo que parece indicar que la ciudadanía "no tiene un dominio propio sino que afecta a todos los ámbito de interacción humana" (Mata Benito, 2011:150).

Los ámbitos en que se dividieron fueron: *educativo*, tanto formal como no formal e incluyendo a todo tipo de actores; *político-administrativo*, incluyendo a militantes de partidos, sindicatos y asociaciones orientadas a la acción política directa; *académico*, teóricos e investigadores alrededor de discursos sobre ciudadanía; *medios*, por su importancia en la configuración del imaginario social; *sociedad civil y movimientos sociales*, cuyo carácter estuviera relacionada de manera más o menos explícita con la construcción de la ciudadanía (Mata Benito, 2011).

Para esta investigación se analizaron las 12 entrevistas realizadas en España, seis a hombres y seis a mujeres. Se representa a continuación, en la tabla 1, las entrevistas analizadas reflejando el número de entrevista (que es el mismo en la investigación marco para poder cruzar análisis), el sexo y el ámbito de actuación (según los ámbitos definidos previamente).

Entrevista	*Sexo*	*Ámbito*
1	Hombre	Medios
2	Hombre	Movimientos sociales
3	Mujer	Medios
4	Mujer	Académico
5	Mujer (2)	Medios / Movimientos sociales
6	Hombre	Movimientos sociales
7	Hombre	Político
8	Mujer	Educativo / Movimientos sociales
9	Hombre	Educativo
10	Mujer	Educativo / Movimientos sociales
11	Mujer	Educativo / Movimientos sociales
12	Hombre	Académico / movimientos sociales

Tabla 1: Identificación personas entrevistadas. Elaboración propia a partir de la tabla 2 de Patricia Mata Benito (2011:151)

CRITERIOS DE ANÁLISIS

La categorización que se ha realizado trata de facilitar la respuesta a las preguntas de investigación, partiendo del marco teórico de la teoría política feminista y la ética del cuidado. Así un primer grupo de categorías (1 y 2) trataría de responder a la primera pregunta de investigación y se relacionaría con elementos identificables de la teoría política feminista. Mientras en un segundo grupo (4, 5 y 6), más amplio, nos encontraríamos las categorías que tratan de responder a la segunda pregunta de investigación y que se desprenden de la teoría de la ética del cuidado formulada por Carol Gilligan ([1977]2006; 1985). Sin embargo los conceptos están interrelacionados, con lo que esta división no es siempre clara, emergiendo categorías que pueden estar en uno u otro apartado (3).

Las categorías que han servido como unidades de análisis serían las siguientes:

1. Publico / Privado: discursos en referencia a la división de espacios.
2. Igualdad / Diferencia: discursos en los que estos elementos y la tensión entre ellos sean destacables.
3. Contextualización: hace referencia a dos tipos de discurso: aquellos que nos hablan de la participación desde lo concreto, desde lo cercano y aquellos que nos hablan de la necesidad de contextualizar las acciones y estrategias.
4. Interdependencia: discursos sobre la relación como base de la ciudadanía
5. Autoestima: nos referimos a la percepción de capacidad de acción y confianza de la persona en sí misma.
6. Responsabilidad y Cuidado: discursos que nos hablan de estos valores y de la importancia que se da a los mismos.

Resultados del análisis

Público/Privado

De los discursos se desprende que los ámbitos público y privado son experimentados por las personas informantes como completamente conectados e interrelacionados, cuya frontera no es algo fácil de situar ni está fija o estática, de forma que para mantenerla hay que hacer un esfuerzo consciente y continuado. Y, puesto que están interrelacionados, el aprendizaje que se realiza en una influye en la otra, no se puede pretender la igualdad en el ámbito público si la desigualdad reina en el privado.

Igualdad/Diferencia

Los discursos que se han analizado nos hablan de que el derecho a la diferencia por un lado, y los valores universales que garanticen el respeto y la igualdad de todas las personas por el otro, deben

tratar de coordinarse. Se habla del respeto a la diferencia y a la capacidad de elección de cada persona, siempre y cuando se respeten derechos que se consideran fundamentales, evitando por un lado caer en el relativismo y por otro en la homogenización, reivindicando el respeto a la diferencia.

Se entiende además que este respeto de la diferencia es fundamental para escuchar y dar voz a los grupos oprimidos. Aunque no sea fácil, es el camino para conseguir un modelo de sociedad que incluya a todas las personas y pasa por escuchar todas las voces para encontrar valores comunes que nos permitan convivir.

Contextualización

Para tener en cuenta las distintas voces y respetar las diferencias estas personas nos están hablando de la necesidad de contextualizar las ideas y acciones para que resulten útiles. Se valora la diferencia de las personas, tratando de ser capaces de escucharse y entenderse al compartir espacios comunes, aprovechando y enriqueciéndose de la heterogeneidad y evitando posturas que invisibilicen las realidades concretas.

En los discursos aparece insistentemente la idea del trabajo desde lo cercano, en contextos concretos y desde las propias personas implicadas. Aparece también la idea de transformación que parte precisamente de estos contextos concretos, lugares donde se pueden cambiar las cosas y de donde surgen los cambios. Por ello es por lo que estos espacios concretos se entienden como espacios de práctica ciudadana, porque son espacios colectivos, espacios de relación.

Interdependencia

Las personas informantes consideran que nos construimos en relación y por tanto se necesita de las demás personas y de las relaciones para aprender a ejercer un tipo concreto de ciudadanía. De igual manera, se reclama la necesidad de una enseñanza que potencie el aprendizaje de habilidades, actitudes y aptitudes que favorezcan la relación. Critican con ello el individualismo y el ideal de autonomía por la desconexión social que lleva aparejada y revalorizan la relación, colocándola en el centro de sus actividades, valorando la forma de construir la realidad en colaboración con el resto.

Las relaciones, por tanto, se constituyen en base fundamental de la ciudadanía, facilitan el acceso a entornos de participación, acompañan y comparten la búsqueda de nuestros ideales e incluso nos fortalecen. Se convierte en precursora del cambio social, en facilitadora. Por todo ello la búsqueda de libertad ya no se hace desde el ideal de autonomía, ahora se convierte en una libertad relacional que requiere, confía y necesita de las demás personas.

Autoestima

A lo largo del análisis surgió esta categoría en algunos discursos y se hizo obvia la necesidad de analizarla por la importancia que tiene en la ética del cuidado. Así, las informantes nos hablan de cómo la autoestima es fundamental para la participación social, hay que sentirse capaz de participar para

atreverse a hacerlo, si no se siente que se tiene esta capacidad de agencia, desaparece la participación.

Responsabilidad y cuidado

Las personas informantes tienen claro que la ciudadanía que ellas defienden es una ciudadanía que se preocupa por otras personas y trata de cubrir sus necesidades. Una ciudadanía que pone por encima de todo lo demás a la persona y su bienestar. Esta es una ciudadanía que escucha y dialoga. La escucha y el diálogo permiten a la ciudadanía reivindicada por estas personas ser empática, prestar atención a los sentimientos, lo que hace que las personas estén cómodas y facilita la participación.

Vemos que la ciudadanía que se reivindica aquí es una ciudadanía que piensa en los demás y que cuida a las otras personas. Pero también es una ciudadanía que se preocupa de su autocuidado teniendo en cuenta sus posibilidades, pensando en sus necesidades a la vez que piensa en las necesidades del resto. Así el cuidado incluye a las demás y a una misma, además en el discurso de muchas de nuestras personas informantes se encuentra una búsqueda hacia la unión de los principios de la ética de la justicia y del cuidado.

Conclusiones

Las personas entrevistadas tienen una práctica ciudadana comprometida que cuestiona el ideal ciudadano clásico (autónomo, independiente y racional), en consonancia con las críticas que se han realizado desde la teoría política feminista y la ética del cuidado.

Estas personas no entienden su práctica ciudadana como exclusiva del mundo público, si no que la viven de una manera más integral, interrelacionando continuamente ambas esferas que interactúan entre sí de manera dinámica y con una frontera móvil, permeable y difusa que puede por momentos llegar a desaparecer. La clásica división de esferas se vuelve algo artificial que no encaja en la práctica ciudadana pues ésta es un encuentro entre lo público y lo privado.

Ven la diferencia como una cualidad enriquecedora, por lo que defienden la diversidad y se mueven gestionando la tensión entre los derechos universales y particulares a través del dialogo igualitario que permita el acuerdo hacia unos derechos respetados y compartidos por todas esas voces, tratando de evitar de esta forma la homogenización que lleva aparejada la lucha por derechos universales sordos a la diferencia y el relativismo que conlleva el respeto de la diferencia ciego a ciertos derechos universales, inalienables e irrenunciables, como pueden ser los derechos humanos.

Nos hablan de la necesidad de contextualizar sus acciones y prácticas ciudadanas para que sean de utilidad. Se entiende por tanto que la ciudadanía actúa en contextos concretos, incorporando toda la heterogeneidad existente en ese contexto e implicando activamente a todas las personas y agentes que comparten un marco espacio temporal concreto, independientemente de sus diferencias aunque contando con ellas.

Además la ciudadanía, en contra del ideal ilustrado, no puede actuar de manera individual, sino que lo hace siempre en relación. Hay una crítica clara a la autonomía entendida como individualismo, pues la ciudadanía plena se ejerce de manera colectiva. Por ello los valores que impregnan la práctica ciudadana son, el cuidado, la ayuda, la solidaridad. Las personas entrevistadas defienden una ciudadanía que coloca a las personas y la vida en el centro.

Los resultados surgidos en relación al concepto de autoestima nos señalan que las personas necesitan percibir que tiene capacidad de agencia para participar socialmente y además deben hacerlo en espacios afectivos de seguridad y confianza.

Muchas de estas personas están en proceso de búsqueda hacia una conceptualización moral que unifique la justicia y el cuidado. Buscan un concepto de libertad que no se vea limitado por la libertad de los demás, unos derechos que no terminen donde empiezan los de los otros, sino un nuevo marco conceptual donde limitar la libertad ajena sea impensable, donde perjudicar a otra persona o impedir el ejercicio de sus derechos esté fuera de toda consideración, pues se entienda que el pleno ejercicio de los derechos y de la libertad ajena lleva a los derechos y la libertad propia mucho más lejos de lo que podrán llegar por sí sola.

Las implicaciones educativas[3] de estas conclusiones es que se aprende a participar participando, y que la ciudadanía que debemos enseñar y practicar en la educación formal y no formal debería incorporar saberes que se han dejado tradicionalmente de lado. Debemos incorporar el aprendizaje de la comprensión y manejo de las emociones, los saberes relacionales que nos permiten convivir y resolver conflictos desde el reconocimiento de la otra persona, su respeto y cuidado. Debemos por tanto buscar prácticas educativas que, entre otras cosas:

- Permitan la expresión completa de las personas, no solo su parte racional, sino también la afectiva y la relacional.
- Permita, respete y de voz a la diversidad entendiéndola como una potencialidad a aprovechar para desarrollos personales más completos, y no como una amenaza o un problema a evitar.
- Parta de la realidad concreta de cada persona, implicando activamente a cada una de ellas en su propio aprendizaje desde el respeto a las propias decisiones.
- Trabaje sobre la forma en que nos relacionamos, primando el respeto, la solidaridad, la ayuda, el cuidado y el autocuidado.
- Permita la participación, generando espacios seguros y la autoestima necesaria para participar activamente.

3 Estas implicaciones educativas están en consonancia con las más amplias propuestas educativas elaboradas en el proyecto marco, de las que ya existe una comunicación que puede consultarse (Aguado Odina, Ballesteros Velázquez, Mata Benito y Sánchez-Melero, 2013)

Bibliografía

Aguado Odina, T., Ballesteros Velázquez, B., Mata Benito, P., y Sánchez-Melero, H. (2013). Aprendizaje de la Ciudadanía Actíva: propuestas educatívas. *XVI congreso nacional y II internacional de modelos de investigación educativa*. Alicante: AIDIPE-Universidad de Alicante. 4-6 septiembre 2013. Pp. 35-42. Comunicación.

Ballesteros, B., Gil-Jaurena, I., Mata, P., Padilla, T., y Suárez, M. (2011). I+D *Aprendizaje de la ciudadanía activa. discursos, experiencias y estrategias educativas. informe de análisis de las entrevistas realizadas en la fase piloto del proyecto*. UNED-Universidad de Sevilla: (documento interno).

Gil-Jaurena, I., Aguado, T., Mata, P. y Ballesteros, B. (2011). Investigación sobre aprendizaje de la ciudadanía activa. *5º Coloquio Internacional de Animación Sociocultural*. Zaragoza: Instituto de Educación y Políticas Sociales de Aragón. (disponible en: http://www.uned.es/grupointer/8.8-I.-Gil.-Investig.-Aprendizaje-Ciudadania.pdf). Fecha de consulta: 12 de diciembre 2012

Gilligan, C. ([1977] 2006) Con otra voz: ls concepciones femeninas del yo y de la moralidad (1977) en Lopez de la Vieja, T., Barrios, O., Figueruelo, A., Velayos, C. y Carbajo, . (Eds). *Bioética y feminismo. Estudios multidisciplinares de género*. (Pp 15-55). Salamanca: Universidad de Salamanca, Centro de estudios de la mujer.

--. (1985). La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino. México D.F: Fondo cultural económico de México

Mata Benito, P. (2011). Ciudadanía ética, crítica, participatica y trasnformadora: propuestas educativas desde el enfoque intercultural. *Tesis Doctoral, dirigida por Teresa Aguado, UNED*. (disponible en: http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Pmata) . Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educacion. Métodos de investigacion y diagnostico en educación I. Fecha de consulta: 7 de diciembre 2012.

Mata, P., y Ballesteros, B., (2011). Ciudadanía..., ¿cómo se aprende? Una investigación sobre discursos y experiencias de participación y transformación social. *Congreso mejora educativa y ciudadanía crítica*. Castellón (España): Revista Quaderns Digitals nº 69 (disponible en http://www.uned.es/grupointer/ciudadania_como_se_aprende_patri_belen_oct11.pdf). Fecha de consulta: 9 de diciembre 2012

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y Garcia Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Sánchez-Melero, H. (2013a). Ciudadanía, ética del cuidado y política feminista. *XI Congreso Español de Sociología. Crisis y cambio. Propuestas desde la sociología*. Madrid: Federación Española de Sociología - Universidad Complutense. Libro de actas pendiente de publicación.

Sánchez-Melero, H. (2013b). Ciudadanía en Relación. Prácticas que cuestionana el idela de ciudadano autónomo. *XI Congreso Español de Sociología. Crisis y cambio. Propuestas desde la sociología.* Madrid: Federación Española de Sociología - Universidad Complutense. Libro de actas pendiente de publicación.

El Presupuesto Participativo como escuela de ciudadanía: la experiencia de Elche (Alicante)[1]

Sergio López Ronda, grupo INTER, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), slopezronda@gmail.com

Carmen Pineda Nebot, Miembro del Grupo de Pesquisa sobre Control Social do Gasto Público (GPCGP), UNESP, SP. Brasil, carmenpinedanebot@hotmail.com

"No pienso auténticamente si los otros no piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros" (Freire, 1992, p. 117).

Introducción

Los procesos de participación ciudadana en sistemas democráticos se han justificado, por algunos autores, por su impacto educativo. Es el caso de Carole Pateman (1970) en su libro "Participación y Teoría Democrática" o, veinticinco años más tarde, de Jane Mansbridge. Ambas afirmaron que la participación tenía efectos educativos y creaba mejores ciudadanos pero que no podían probarlo.

> *"La participación crea mejores ciudadanos. Lo creo, pero no puedo probarlo. Y tampoco pueden probarlo otros"* (Mansbridge, 1995:1).

Años más tarde Lerner y Schugurensky retomaron las preguntas y desafíos planteados por Pateman y Mansbridge y comenzaron a investigar los aprendizajes cívicos, competencias políticas y disposiciones democráticas adquiridos por ciudadanos que han participado en procesos de democracia local (Lerner, 2004; Schugurensky, 2001 y 2006; Schugurensky et al, 2006). Su proyecto ha incluido procesos de autogestión (cooperativas) y de cogestión (presupuestos participativos municipales). La metodología utilizada en una de estas investigaciones, la realizada en el Presupuesto Participativo de la ciudad de Rosario en Argentina, es la que nos sirve de referente para nuestro propio trabajo (Lerner y Schugurensky, 2007). El Orçamento Participativo o Presupuesto Participativo es una metodología de gestión pública presupuestaria que, en los últimos veinte años, se ha convertido en una práctica innovadora y renovadora de la democracia (Abers, 2000; Pontual, 2001; Fedozzi,

1 Comunicación presentada en el III Congreso Internacional de Etnografía y Educación (CIEYE). Madrid, julio de 2013.

2000, 2003; De Sousa, 2002; Avritzer, 2003; Francés y Carrillo, 2008;) y de la calidad del gasto público (Pineda y Pires, 2008), al incluir al ciudadano, votante o no, en el principal proceso de decisión de los gobiernos: el presupuesto.

Por ello muchos analistas ven en el presupuesto participativo una "escuela de ciudadanía" (Pateman, 1970; Schimidt, 1994; Mansbridge, 1995; Genro 1995, 1996 y 1997; Pires, 1999; Carvalho y Felgueiras 2000; Pontual, 2000¸2004; Borba, 2005; Azevedo y Mares Guia, 2005; Ananias 2005; Rover 2006; Costa, 2006; R. Silva, 2006; Rizek, 2007;Tadeu, 2007; Herbert, 2008; De Melo, 2010), que permite recuperar la voluntad política de participación, muy importante para una democracia sustantiva y una ciudadanía activa, y muy necesaria en momentos de fuerte desafección política como los que vivimos. Esta práctica ha facilitado a las personas participantes (ciudadanos, técnicos y electos), nuevas destrezas y habilidades que les han permitido desarrollar actitudes y comportamientos considerados fundamentales para una sociedad democrática, además de haber establecido nuevos patrones de relación entre la población, los poderes públicos y sus acciones concretas de gobierno, y reforzando de esta manera el entretejido de solidaridad, cooperación y reciprocidad que son el más claro resultado de la construcción de la democracia, cuando en ella se dan amplios espacios de diálogo y concertación mediante soluciones consensuadas.

A pesar de ello, y quizá por su dificultad, se ha prestado durante mucho tiempo poca atención al impacto educativo de los procesos participativos y de deliberación democrática. Afortunadamente, en las últimas décadas se han llevado adelante nuevas investigaciones que confirman los aprendizajes que tienen lugar como consecuencia de una participación activa en situaciones de democracia local, y a examinar el impacto de estas experiencias en la construcción de ciudadanía. Esta literatura, que incluye estudios realizados en contextos internacionales, confirma que la práctica de la democracia es una gran fuente de aprendizaje ciudadano, especialmente para el desarrollo de habilidades deliberativas, actitudes democráticas, y eficacia política (Berry *et al*,. 1993; Harnecker, 1999; Parker et al., 2000; Moll y Fischer, 2000; Abers, 2000; Ricci, 2005). Sobre el Presupuesto Participativo también se han ido publicando durante los últimos años estudios e investigaciones sobre los aprendizajes y cambios experimentados por los participantes en el proceso (Fedozzi, 2003; Lerner y Schugurensky, 2007; Tadeu, 2007, 2008; Pimienta, 2008; Allegretti et al., 2011; Borba y Ribeiro, 2011; Lüchmann, 2012), aunque no existe ninguno sobre una experiencia española concreta.

El presupuesto participativo, como proceso de educación informal está caracterizado por carecer de estructuración pedagógica y didáctica, dar una acreditación social más que institucional y posibilitar altos niveles de aprendizaje a los actores que están involucrados en él. Es decir, el proceso es un medio de aprendizaje para los ciudadanos que participan en cuanto que se supone que, en la medida en que participan, aprenden y aportan para la mejora de la democracia y la cultura política en la ciudad. Y aunque la mayoría de las personas que participan en él no es para aprender sino para cambiar y mejorar la situación de sus barrios o para decidir cómo invertir los recursos municipales, al final uno de elementos que más valoran los ciudadanos es el aprendizaje que adquieren (Pimenta, 2008: 4).

Los empleados municipales que participan en las experiencias también suelen señalar que han experimentado muchos aprendizajes en relación con lo que De Sousa Santos (2004:116) denomina "el tránsito de la tecnoburocracia a la tecnodemocracia", consistente en que el equipo operativo

ha sido sometido a un aprendizaje profundo respecto a la comunicación y a la argumentación con ciudadanos comunes, pues deben “vehicular” sus recomendaciones y precisiones a través de un lenguaje accesible a personas que no dominan el conocimiento técnico. Para demostrar que esas recomendaciones son razonables se debe recurrir a formas persuasivas, evitando imponerlas de forma autoritaria, pues no puede excluirse ninguna propuesta hasta demostrar su inviabilidad. Lo anterior, que mejora la capacidad de hacerse entender, no implica, sin embargo, que necesariamente mejore su capacidad de escucha (Pimenta, 2008:6).

La creación de nuevas formas y canales de participación popular se enfrenta a una establecida cultura política elitista, clientelista y autoritaria que no se transforma de un día para otro. Hay una lógica, históricamente predominante, en la relación de la población con el Estado, impregnada de apatía, clientelismo, sometimiento, populismo, cooptación y otros tantos efectos perversos de esta herencia cultural (Pontual, 2000). Nuestra hipótesis de partida es que el Presupuesto Participativo por sí mismo se convierte en un proceso educativo también para los políticos, ya que les ayuda a cambiar actitudes, valores, comportamientos y prácticas, al incorporar nuevas lógicas y procedimientos que se dirigen a la construcción de una nueva cultura política y democrática.

El presupuesto participativo, entonces, y este es nuestro argumento central, tiene una dimensión pedagógica que contribuye a la conformación de una mejor ciudadanía dimensión que se ampliaría si en los procesos que se realicen se incorporan espacios de formación para todos los actores participantes, sean ciudadanos, técnicos o electos (Pineda y Pires, 2008). Estos actores, electos y técnicos, son en la mayor parte de las casos los olvidados del proceso, tanto en el aspecto formativo como de investigación, lo cual además de ser un gran error puede ser la causa de algunos de los problemas que enfrentan tanto las experiencias en marcha como las que comienzan a funcionar.

En la siguiente comunicación presentaremos la investigación que estamos desarrollando y en la que pretendemos analizar algunos de los posibles impactos, en términos de aprendizaje ciudadano y político, del proyecto de Presupuesto Participativo llevado a cabo durante los años 2008, 2009 y 2010 en la ciudad de Elche, usando como referencia los estudios de Pontual, (2000), Lerner y Schugurensky (2007) y Lüchmann (2012). Lo haremos tanto desde la dimensión individual (obtención de información; desarrollo de distintas capacidades: hablar en público, realizar una escucha activa o realizar una exposición pública; adquisición de la capacidad crítico-reflexiva) como de la organizativa (cambios en el funcionamiento de la administración) o social (impacto en las relaciones colectivas locales).

Metodología

Nuestra investigación para conocer los distintos aprendizajes de los ciudadanos ha tomado como referencia el estudio de Lerner y Schugurensky (2007) en lo relativo a las cuatro categorías analizadas en él (conocimiento, habilidad, actitudes y prácticas) y el de Lüchmann (2012) para conocer los impactos que el Presupuesto Participativo tiene en la constitución de capital social, en lo referente a la capacidad de ejercer efecto en las relaciones sociales y de estimular prácticas asociativas.

Aunque hemos, por un lado, mejorado los instrumentos de medida al incorporar nuevos indicadores a los utilizados por Lerner y Schugurensky y, por otro, al haber complementado el proyecto original añadiendo otros actores, electos y técnicos, que se han utilizado muy poco en este tipo de proyectos. En cuanto a los indicadores, hemos adaptado a nuestro entorno los del trabajo de Lerner y Schugurensky e incorporado otros nuevos que nos parecía que podían aportar más información, pasando de cincuenta y cinco a sesenta y cinco el número de indicadores.

Con ello se están realizando entrevistas en profundidad, que se graban y transcriben, con un guion semi-estructurado a: quince ciudadanos que participaron en el presupuesto participativo, teniendo en cuenta en la muestra tanto el género (se pretende que sea paritaria), la forma de participación (todos deben haber participado como miembro de algún grupo motor), y la antigüedad en el proceso (personas que hubieran participado uno o más años). También se están realizando entrevistas en profundidad, con dos formatos distintos de preguntas, a: cuatro electos y cuatro técnicos municipales. Los electos escogidos han sido: el Alcalde y el Concejal de Hacienda durante el proceso (ambos del PSOE), la Concejal de Participación Ciudadana impulsora de la experiencia (de Compromis) y la concejala de la oposición que más protagonismo tuvo en la crítica al proceso (del PP). De todos ellos sólo hemos tenido problemas para entrevistar a la representante del PP. Para las entrevistas a los técnicos se eligió a: la coordinadora del presupuesto participativo, una técnica del proceso y un técnico de otra área del ayuntamiento.

Las entrevistas duran entre una y dos horas y se organizan en dos partes. La primera consiste en preguntas abiertas acerca de la historia de participación cívica y política de los entrevistados, su experiencia en el presupuesto participativo, su opinión acerca del mismo, y sus aprendizajes derivados de dicha participación. Esta parte, aunque con marcos diferentes, se realizó a todos los actores. En el caso de los ciudadanos hay una segunda parte en la entrevista en la que exploramos cuatro categorías de aprendizaje y cambio –conocimiento, habilidades, actitudes y prácticas- a través de una serie de indicadores. Para cada indicador, los participantes identifican su nivel (en una escala de 1 al 5) antes de involucrase en el presupuesto participativo y en el momento de la entrevista. Esta estrategia nos permite no solamente identificar los cambios sino también las capacidades iniciales de los entrevistados cuando se integraron al proceso. Cuando los entrevistados mencionan cambios, les pedimos que describan esos cambios con ejemplos concretos e historias personales. En este sentido, los datos cualitativos verifican y complementan los datos cuantitativos.

Resultados

En la actualidad se han realizado ocho entrevistas a ciudadanas y ciudadanos, dos a políticos electos (concejala de Participación Ciudadana y concejal de Hacienda) y dos a técnicos del proceso (coordinadora y técnico de participación ciudadana). Los resultados que se están obteniendo hasta la actualidad, en lo que respecta a la ciudadanía, reflejan que existen diferencias con los del estudio de Lerner y Schugurensky (2009) realizado en la ciudad de Rosario (Argentina). Las causas de estas diferencias son motivadas, fundamentalmente, por los diferentes contextos y realidades sociales y políticas en donde se desarrollan los procesos, y también por las metodologías implementadas.

Igual que en la experiencia de Rosario, todos los participantes refirieron que su participación en el presupuesto participativo les ha supuesto un incremento de aprendizajes y cambios intrínsecos; pero si en el estudio de Lerner y Schugurensky (2009), los resultados apuntan que en la categoría donde existen aprendizajes más significativos es la de *conocimientos*, en la experiencia de Elche es en la de *habilidades*; y si en Rosario la categoría de prácticas alcanza un incremento importante, en la de Elche la categoría de prácticas es donde menos incremento ha habido.

Aumento	Indicador	Categoría
3,2	Necesidades de las personas de las otras zonas de la ciudad.	Conocimientos
2,5	Priorizar demandas	Habilidades
2,3	Detectar deficiencias y necesidades	Habilidades
2,3	Tomar decisiones de forma colectiva.	Habilidades
2,2	Conocimiento de personas de otros barrios y grupos	Conocimientos

Tabla 1.- 5 primeros indicadores de aprendizaje ordenados por incremento promedio Fuente: Elaboración propia a partir de Lerner y Schugurensky (2009).

En cuanto a los políticos y técnicos, los primeros análisis reflejan que el presupuesto participativo ha ayudado a generar confianza y relaciones más directas entre éstos y la ciudadanía, además de cambios en la estructura organizativa del Ayuntamiento que generan un clima de mayor confianza e introducen un nuevo elemento en la comunicación entre departamentos: la deliberación.

Estos primeros resultados nos indican que, los presupuestos participativos, tienen el potencial de promover aprendizajes que contribuyen a formar ciudadanos activos, comprometidos, críticos y colaborativos, capaces de reconocer y defender sus propios derechos y los de otras personas; a la vez que introducen nuevas lógicas de relaciones entre actores, que ayudan a que la Administración se convierta en un órgano más creativo e inteligente para dar respuesta a las necesidades de la ciudadanía. Por tanto, resulta de enorme interés continuar investigando y seguir indagando en qué medida las experiencias de presupuestos participativos fomentan el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas a los diferentes actores que participan, con el objetivo de conseguir ciudades más justas, democráticas e igualitarias.

Además el presupuesto participativo permite, como nos señalaron los propios participantes, que un perfil específico de personas comprometidas con la comunidad y con cierta cultura participativa asuman un papel más activo en la comunidad.

Referencias bibliográficas

Abers, R. (2000). *Inventing Local Democracy: Grassroots Politics in Brazil*. Boulder, CO, and London: Lynne Rienner Publishers.

Allegretti, G., Barragán, V., Bou, J., Chávez, D., García-Leiva, P., Gutiérrez, V., Martínez, V., Navascués, J., Paño, P., Sánchez, C. y Umaña, F. (2011). *Estudio comparativo de los presupuestos participativos en República Dominicana, España y Uruguay*. Proyecto Parlocal. Málaga: CEDMA.

Ananias, P. (2005). Orçamento Participativo de Belo Horizonte – Por que o implantamos em Belo Horizonte? En S. Azevedo y R.B. Fernandes (Orgs.), *Orçamento Participativo - Construindo a Democracia*, (pp. 33-47). Rio de Janeiro: Revan:

Avritzer, L. (2003). O Orçamento Participativo e a teoria democrática: um balanço crítico. En L. Avritzer y Z. Navarro (Orgs.), *A inovação democrática no Brasil: o orçamento participativo*, Cortez, São Paulo-SP, 11-60.

Azevedo, S., y Guia, V. (2005). Reflexões sobre o Orçamento Participativo de Belo Horizonte: potencialidades e desafíos. En S. Azevedo y R.B. Fernandes (Orgs.), *Orçamento Participativo - Construindo a Democracia*, (pp. 71-88). Rio de Janeiro: Revan.

Berr, J.; Portney, K. y thomson,K. (1993). *The Rebirth of Urban Democracy*. Washington DC: The Brookings Institution.

Borba, G. (2005). A negociaçâo de sentidos sobre participaçâo: um estudo dos procesos dialógicos do Orçamento Participativo de Ipatinga-MG pelo viés da cidadania. *Dissertaçâo de Mestrado en Psicologia Social. PUC-SP*, Sao Paulo.

Borba, J. y Ribeiro, E. (2010). Participação e cultura política: rendimentos subjetivos da experiência do orçamento participativo, *Revista Debates* v.5, n.1, 67-87.

Carvalho, M. C. y Felgueiras, D. (2000). Orçamento Participativo no ABC, Mauá, Ribeirão Pires, Santo André, gestão 1997/2000, *Pólis, n.º 34.*

Costa, G. (2006). Consciência política e cidadania mediadas pela participaçâo política: um estudo de caso em Porto Alegre, *Tese de Doutorado*, Psicologia Social. PUC-SP.

De Melo, W. (2010). Nas franjas da sociedade política: estudo sobre o orçamento participativo, *Tese de Doutorado*, Universidade de Sâo Paulo.

De Sousa Santos, B. (2002). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

___ (2003). *Democracia y Participación: el ejemplo del Presupuesto Participativo de Porto Alegre*. Viejo Topo.

Fedozzi, L. (2000). Orçamento Participativo e esfera pública: elementos para um debate conceitual en N. FISCHER y J. MOLL (Org.), *Por uma nova esfera pública. A experiência do orçamento participativo*, (pp. 37-82). Petrópolis, Vozes, pp.

Francés, F. Y Carrillo, A. (2008). *Presupuestos Participativos. Guía Metodológica de los Presupuestos Participativos*, Alicante: Colectivo Preparacción.

Genro, T. (1995). Reforma do Estado e Democratização do Poder Local. *Revista Fórum Nacional de Participação Popular nas Administrações Democráticas*. Poder Local, Participação Popular, Construção da Cidadania. s/l, n.º 1, 19-27.

___ (1996). O novo espaço público. *Folha de S. Paulo*. 09/06/1996.

___ (1997). Uma nova cultura da solidariedade. *Folha de S. Paulo*. 12/01/1997, 5-3.

Harnecker, M. (1999). Delegando poder en la gente. *El presupuesto participativo en Porto Alegre*. La Habana: Mepla.

Herbert, S. (2008). *Orçamento Participativo na perspectiva de Freire e Gramsci: condiçôes para a emergencia e formaçâo de lideranças.* Porto Alegre: Redes Editora.

Lerner, J. (2004). Building a Democratic City: How Participatory Budgeting Can Work in Toronto, *unpublished Masters thesis*, University of Toronto.

Lerner, J. y Schugurensky, D. (2007). La dimensión educativa de la democracia local: el caso del

presupuesto participativo. *Revista Temas y Debates*, 13, 157-179.

Luchmann, L.H. (2012). Participacao e aprendizado politico no orcamento participativo: estudo de caso em um municipio catarinense, *Educaçao Social* v. 33, n. 119, 513-532.

Mansbridge, J. (1995). "Does Participation Make Better Citizens?". Committee on the Political Economy of *the Good Society*, 5(2), Spring. (Paper).

Moll, J. y Fischer, N.B. (2000). Pedagogias nos tempos do orcamento participativo en Porto Alegre: possiveis implicacoes educativas na ampliacao da esfera pública" en Moll, J. y Fischer, N.B. (Orgs.), *Por uma nova esfera pública: A experiência do orçamento participativo.* (pp. 85-99). Río de Janeiro: Vozes:.

Parker, W.; Grossman , D; Kubow,P; Kurth-Schai, R. y Nakayama,S. (2000). Making it work: Implementing multidimensional citizenship, en J. J. Cogan y R. Derricott (Eds.), *Citizenship for the 21st century: An international perspective on education*, (pp. 151-170). London, Kogan.

Pateman, C. (1970). *Participation & Democratic Theory*, New York: Cambridge University Press.

Pimenta, A. (2008). Los escenarios de educación informal como proceso de formación ciudadana: El caso del Presupuesto Participativo en Medellín, *NI-PLURI/DIVERSIDAD V. 8 nº 3*, 1-11.

Pineda, C. y Pires, V. (2008). Formación y preparación de los actores del Presupuesto Participativo, *Revista de Estudios Locales* 113, 54-75.

Pires, V. (1999). *Orçamento Participativo: o que é, para que serve, como se faz.* Piracicaba: Manole

Pontual, P., (2000). O Processo Educativo no Orçamento participativo: Aprendizads dos Atores da Sociedade Civil e do Estado, *Tese Doutorado*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

___ (2001). O Orçamento Participativo como instrumento de combate à exclusão social e como escola de Cidadania: Reflexõs a partir da Experiência do Municpio de Santo André. CD-ROM *Orçamento Participativo – Experiências em administrações municipais e estaduais.* São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

___ (2004). Construyendo una pedagogía de gestión democrática: el presupuesto participativo como "escuela de ciudadanía". *Era Urbana*, edición especial, 60-61.

Ricci, M. (2005). "A dimensão Educativa das Experiências Participativas: o orçamento participativo no Município de Alagoinhas", *Dissertação Mestrado em Educação e Contemporaneidade*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia,.

Rizek, C. (2007). Sâo Paulo: orçamento e participaçâo. En F. OLIVEIRA y C. RIZEK (Orgs.), *A era da indeterminaçâo*, (pp. 129-156). São Paulo: Boitempo.

Rover, O. (2006). O encasulamento do Poder e os Limites da Gestão Governamental no Orçamento Participativo (OP) de Chapecó, *3º Congresso Latino-americano de Ciência Política*, Campinas/SP.

Schugurensky, D. (2001). Grassroots democracy: the Participatory Budget of Porto Alegre, Canadian Dimension, 35(1), 30-32.

___ (2006). This is our school of citizenship. Informal learning in local democracy, en Z. Bekerman, N. Burbules y D. Silberman (Eds.), *Learning in Hidden Places: The Informal Education Reader*, (pp.163-182). New York: Peter Lang.

Schugurensky, D.; Mundel, K. y Duguid, F. (2006). Learning from each other: housing cooperative members' acquisition of skills, knowledge, attitudes and values. *Cooperative Housing Journal*, Fall, 2-15.

Silva, R. (2006). Orçamento Participativo: o caso de Piracicaba-SP, *Tese de Doutorado*,PUC-SP, Sao Paulo.

Tadeu, E. (2007). OP como processo de educaçâo política: um estudo da histórica experiencia de Várzea Paulista. *Tese de Doutorado*, Faculdade de Educaçâo, UNICAMP-SP, Campinas.

___ (2008), *Educação Política – Uma Experiência com o Orçamento Participativo*, Alínea, Campinas – SP.

Cuando el lenguaje experto se erige en obstáculo para el entendimiento

La PAH como comunidad de aprendizaje

Encarnación Contreras Jiménez, Doctoranda en Antropología Social y Cultural. UCM, econtrerasjimenez7@gmail.com

Introducción

Las problemáticas de impago hipotecario o del alquiler de la vivienda, que pueden culminan -o no- con el lanzamiento[1] pueden calificarse de hecho *social total* (Mauss, 1964). De esta forma, el proceso de ejecución[2] cabe entenderlo como una etapa de *liminalidad*[3] en la vida de los sujetos que la vivencian.

La presente comunicación trata de poner de relieve, en primer lugar, la asimetría de las partes, en el momento en que se acordaron y concertaron los contratos de compraventa e hipotecarios, para posteriormente analizar la PAH de Madrid (Plataforma de afectados por la hipoteca), como *comunidad de aprendizaj*e, considerándola inserta a su vez en una macroestructura más amplia; espacio este en el que tiene lugar un proceso de socialización y enculturación de los/as afectados/as, lo que conlleva una metamorfosis identitaria en los sujetos.

Metodología empleada

La investigación se ha llevado a cabo empleando una metodología cualitativa. Para ello se ha realizado trabajo de campo en la asamblea de afectados/as por las hipotecas, de la PAH de Madrid,

1 Parte del proceso en el que se produce el desalojo del inmueble.

2 Proceso de judicialización ya sea por impago de hipoteca o de alquiler, que como se ha señalado puede culminar o no con el lanzamiento.

3 "Debemos considerar el período marginal o de liminalidad como una situación interestructural (Turner, 2005:103). Durante el periodo liminar, el estado del (...) "pasajero" es ambiguo, atravesando por un espacio en el que encuentra muy pocos o ningún atributo, tanto del estado pasado como del venidero" (Turner, 2005:104). El concepto liminalidad es un préstamo teórico que Turner toma de Van Gennep.

durante más de un año, ocasionalmente en la Conadee, (Coordinadora nacional de ecuatorianos/as en España), en la Oficina de vivienda del 15-M y esporádicamente en Asambleas de barrio del 15-M. La comunicación está focalizada en población de origen inmigrante residente en la Comunidad de Madrid. Se han realizado 33 entrevistas a afectados/as, para cuya selección no se han seguido criterios muestrales estadísticos sino estructurales. A lo largo de la investigación se ha empleado un proceso de análisis basado en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967).

El lenguaje experto como obstáculo para el entendimiento

A raíz de la crisis, se está produciendo un proceso de enculturación de la población en el lenguaje económico especializado; los medios de comunicación colaboran en ello. De forma que entre el lenguaje de lo cotidiano y el lenguaje económico-financiero se está generando una especie de continuum, circunstancia que, hace unos años, cuando se firmaron el grueso de las hipotecas -que están teniendo problemas- no sucedía. Dados los precios alcanzados por la vivienda se hacía necesario recurrir a la financiación ajena; la población de origen inmigrante institucionalizó este proceso a través de la intermediación de inmobiliarias.

Para abordar el análisis de las asimetrías de las partes, se considerará a las entidades financieras e inmobiliarias desde la perspectiva de *sistemas expertos*: "sistemas de logros técnicos o de experiencia profesional que organizan grandes áreas del entorno material y social en que vivimos (Velasco y otros citando a Giddens, 1994:11). De esta forma, cabe categorizar en tres grupos los desencuentros entre las partes contractuales.

En primer lugar el demandante del préstamo hipotecario **partía de una posición de necesidad**[4], situación que le restaba agencialidad y le obligaba a aceptar lo que se le ofertara y en las condiciones en que se le ofertase, si no quería ver frustrado el proyecto de adquisición de la vivienda, malogrando con ello la resolución de sus problemas de alojamiento. Esto era tanto más así, cuanto más precaria era la situación económica del solicitante. El hecho de partir de una posición de necesidad unido a la ausencia de cultura financiera -hecho este extensivo a la población autóctona- eran aprovechadas por los intermediarios -según ha desvelado la etnografía- no solo para incluir cláusulas abusivas sino que también se convertía en oportunidad para endosar toda una gama de productos financieros colaterales a la hipoteca -tarjetas, seguros diversos, etc.- agravando la carga financiera del sujeto contratante. En la negociación, se desplegó por parte de los intermediarios una estrategia discursiva basada en una retórica de la confianza, de forma que los abstractos y fríos sistemas expertos se humanizaron pretendiendo hacerse cercanos al cliente, beneficiándose de la estabilidad, familiaridad y humanidad atribuible a los encuentros interpersonales, (Velasco, 2006:19-21). A este respecto dice una informante:

> "*Yo en el día de adquirir el préstamo hipotecario y en su día de adquirir la documentación para firmar, no sabía nada. Yo era ignorante y solamente confiaba en la palabra de la amistad esta que me hizo toda*

4 Cabe referirse a la población de origen inmigrante como sujetos con biografía habitacional densa, debido a que es frecuente detectar itinerarios habitacionales de precariedad, hacinamiento, eventualidad, amén de abusos en el acceso a la vivienda en alquiler (requerimiento de altas fianzas, avales españoles...).

> *la gestión, (el intermediario de la inmobiliaria), acompañado del español este que era intermediario directo del banco Santander. Me dijeron:" ¡Ya verás que todo te va a ir bien, que vas a tener tu vivienda!"* (M. mujer, origen ecuatoriano)

La segunda fuente de desigualdad que cabe señalar deriva del **desencuentro de códigos**. El prestatario, en la negociación, debía poner en marcha unos recursos cognitivos aplicados al procesamiento de una información trufada de términos expertos. Al respecto dice una informante:

> *"En el día de la firma (...) del banco fue una chica. Ella y yo, solamente las dos. Nos pusieron en una habitación donde me explicaba muchas cosas. Yo la verdad estaba aturdida, porque me hablaba con unos términos que no entendía y yo le decía: ¡Perdona yo no le entiendo!*
>
> *- ¡No te preocupes, que aquí todo está bien explicado!, (en la escritura hipotecaria) -respuesta de la intermediaria financiera- y esto..., y esto... Y me hizo firmar. Me iba pasando hojas. Me dice: Aquí, este es tu préstamo y vas a pagar tanto cada mes. Esto de aquí, es el interés. Yo perdida, porque me entraba por un oído y me salía por otra oreja. Yo no entendía nada. Bueno, pues estará bien, ¡Dios mío! Y yo decía: ¡Dios mío, que todo esté bien!"* (G. 58 años, mujer, origen peruano).

El lenguaje jurídico-económico-financiero, se desplegaba en la negociación a modo de jerga profesional experta frente a un profano. Su alcance y repercusión no eran comprendidos[5], pero tampoco explicitados. Esta retórica actuaba como mecanismo por el que se establecían legitimidades y por el que indirectamente el representante del sistema experto capitalizaba la negociación. Aunque cabe recordar aquí lo señalado por Bourdieu: "la autoridad sobreviene al lenguaje desde fuera" (Bourdieu.2008:87). Es indudable que el objeto de la negociación, la obtención de financiación unido al escenario en el que esta se llevaba a cabo, situaban al intermediario en una posición jerárquica superior, no solo por representar a la institución -con facultad para otorgar o denegar el préstamo- sino también por estar investido a ojos de prestatario de un halo simbólico, fruto de *capitales culturales y escolares* específicos, que le eran atribuidos y que eran utilizados como base para inferirle unos *capitales simbólicos*, en definitiva unos valores que propiciaban la adhesión contractual del prestatario. De esta forma se producía un consentimiento contractual no informado.

Cabe identificar una tercera fuente de asimetrías, que puede denominarse: **desencuentros culturales**. A menudo los sujetos manifiestan - sobre todo los provenientes de zonas rurales - que en sus países de origen existe una gran confianza en los acuerdos orales, en la palabra dada y empeñada frente a otros, a los que se les hace depositarios de una confianza y de los que cabe esperar respondan con honorabilidad. Desde esta perspectiva debemos entender la confianza en términos de Simmel (1986:366), "la confianza es una hipótesis sobre la conducta de otro, hipótesis que ofrece seguridad suficiente para fundar en ella una actividad práctica", los sujetos de origen inmigrante, en los inicios de la estancia en el país de acogida contaban con un acervo experiencial, fruto de un origen cultural, de una posición social, etc., que utilizaban como herramienta analítica para interpretar las manifestaciones practicas derivadas de los habitus de sujetos de distinto contexto

5 Un ejemplo paradigmático de desconocimiento lo constituye la referencia de los intereses de la hipoteca al Euribor y las consecuencias que ello tiene sobre la volatilidad de las cuotas mensuales después de cada revisión (anual o semestral), hecho este que no era explicado a los contratantes, de forma que bastante población afectada pensaba que mientras estuviera vivo el préstamo iba a pagar una cuota constante.

cultural y social, (el personal de las inmobiliarias y bancario), y en base a estos análisis conducían sus prácticas. Dice a este respecto una informante:

> *"Allá (en el país de origen) conocemos algunos profesionales que en algo si nos damos cuenta que te están engañando o sea que te va a intentar engañar. Pero aquí ni siquiera por esas fórmulas, por esas facciones, a mí no se me cruzó que nos estaban engañando.*
>
> *Entrevistadora: ¿A qué se refiere cuando dice con "esas facciones", y por qué presuponía que podían ser honorables?*
>
> *A la hora de explicarse, a la hora de... Porque nos dijeron que fuéramos un día para indicarnos cómo iba a ser la compra, cómo iba a avanzar... Le vi una transparencia y yo dije: ¡Es una persona honrada! Nunca me lo creí que por debajo había otra madera y cuando ya me entero un poco más y a la hora de la firma (notarial) que era todo lo contrario y que la actitud de ese señor era así: arrogante, prepotente... Eso ya me dio mala espina y dije: Ya no sé en qué nos hemos embarcado. Y ese hombre se transformó. (...). Yo siempre he visto, con la trayectoria de las personas... Eso es lo bueno en Ecuador (...) en el tiempo que yo estaba en Quito (...) sabía en quién debo confiar y tener como mi aliado. (A. mujer, origen ecuatoriano, entrevista personal).*

El cliente se abandonó, por tanto en manos del sistema experto puesto que confiaba en las buenas prácticas del mismo y de los/as profesionales que lo representaban siendo ello objeto de numerosos abusos, que han constituido un agravante para la problemática que sufren los/as afectados/as.

EL PAPEL DE LAS AGRUPACIONES DE AFECTADOS/AS COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

En este apartado se va a analizar, en primer lugar, la PAH de Madrid como *comunidad de aprendizaje*, para ello previamente se va a ubicar la PAH en un entramado estructural mayor donde el/la afectado/a socializa.

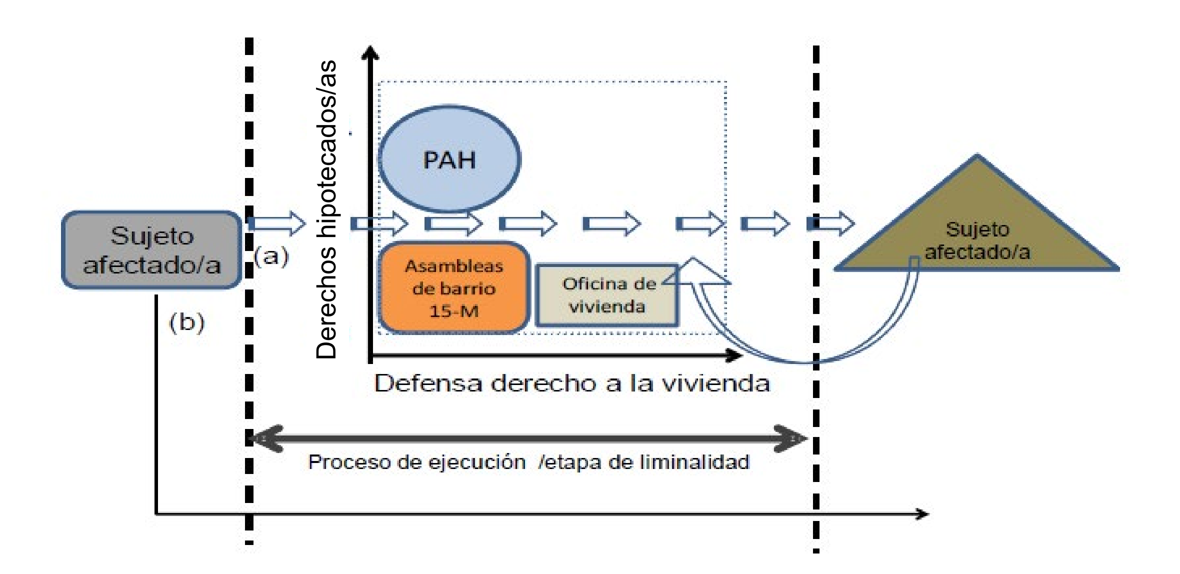


Figura 1: Itinerarios de los/as afectados/as. Elaboración propia

Los/as afectados/as a raíz de los problemas de impago de la hipoteca o del alquiler pueden seguir distintos itinerarios que voy a bifurcar, simplificando -en aras a modelizar-, y que pasarían por vivir el proceso en el ámbito restringido, con las personas más cercanas -vía (b) del gráfico-, y que no voy a desarrollar en esta comunicación. La segunda vía -la (a)- es aquella en la que el sujeto emprende un recorrido que le lleva a socializarse en un macroagregado de puntos nodales, entre los que se encontrarían: la PAH, las Asambleas de barrio del 15-M, la Oficina de vivienda del 15-M, etc. A cada uno de estos puntos nodales los voy a denominar vinculotopos[6], que a su vez están continuamente interconectados e interrelacionados entre sí (ya sea, mediante flujos personales o informacionales -directos o virtuales-). Los vinculotopos están posicionados en un campo social de reivindicación política (el rectángulo en línea discontinua del gráfico) cuyo espacio quedaría conformado por dos ejes. Uno, que prioriza la defensa de los derechos de los/as hipotecados/as y otro que privilegia la defensa del derecho a la vivienda. Cada uno de estos nodos o vinculotopos, cabe entenderlos como espacios de convergencia interaccional de individuos que trabajan o defienden una determinada área o problemática. Desde esta perspectiva es interesante entender al sujeto como individuo al que "se conoce por la relación que mantiene con los otros" (Leenhardt, 1997); al sujeto le definen sus relaciones y su afiliación.

A continuación se va a descender en el análisis hacia un punto nodal, la PAH de Madrid, entendiéndola como *comunidad de aprendizaje*. Dice un informante:

> *La PAH (...) es un espacio de encuentro (...) Todo lo que hemos conseguido ha sido porque unos nos ayudamos a otros y porque todos intentamos trabajar por todos y poner en común. Eso tiene que ser un principio fundamental: la unidad, la asociación, la agrupación de esfuerzos.* (V. hombre, origen español, voluntario no afectado, grabación en grupo abierto en asamblea de afectados/as).

Las primeras veces que los/as afectados/as acuden a las asambleas de la PAH buscan información, fundamentalmente asesoramiento legal o el apoyo del grupo para evitar su lanzamiento. En las asambleas[7] la información se vehicula en dos direcciones: una cuasihorizontal[8] y otra vertical. La primera tiene lugar entre pares, en la que se informa acerca del curso que van a seguir los acontecimientos, sobre los trámites a seguir para la solicitud de la dación en pago o la condonación de la deuda, qué documentación aportar para solicitar una vivienda social, etc. Paralelamente existe otro asesoramiento, localizado en otro espacio, que voy a denominar jerárquico, y que es ofrecido por abogados solidarios a los que se encauzan los casos de afectados en los que pueda detectarse indicio de delito o defectos formales en las comunicaciones de ejecución o lanzamiento hipotecario, escrituras, etc. Es un poder legitimado y reconocido desde la asamblea, al que se les respetan sus campos de actuación. Voy a centrarme en el asesoramiento cuasihorizontal y donde tiene lugar una transmisión de la información, del conocimiento cosificado desde los más experimentados,

---

6 Espacio (real o virtual, efímero o estructural) en el que convergen las interacciones de los sujetos que trabajan un área temática o una problemática determinada (de ahí el topos), generándose una afiliación entre los miembros de ese grupo. Ej. Asamblea de barrio (estructural), Oficina de vivienda (estructural), PAH (estructural), la asistencia a una acción(efímero) , un desahucio (efímero), una manifestación (efímero).

7 Me estoy refiriendo a la Asamblea de afectados puesto que en la PAH de Madrid existen otros espacios: Asamblea de coordinación, grupos de afectados de cada banco, etc.

8 La denomino cuasihorizontal al considerar que hay una asimetría entre aquellos que poseen información y aquellos que la requieren y poseen un déficit de ella.

sean estos afectados/as o voluntarios, hacia los recién incorporados que cuentan con un déficit informacional. En estos contextos el proceso de enseñanza-aprendizaje es principalmente un proceso comunicativo basado en la interacción social" (Jociles (2006 p: 5) cita a Green 1983). Cuando el proceso funciona[9] responde a lógicas del *dar, recibir y devolver* (Mauss, 1964).

El conocimiento adquirido está anclado a la realidad inmediata del sujeto. De ahí que la motivación en el aprendizaje sea muy alta y los resultados de este óptimos. Las primeras veces que asisten a las reuniones, los intereses de los afectados circundan el "yo" y "mi problema"; produciéndose una tensión de fuerzas, las de unos, recién incorporados, que quieren proyectar su energía e implicar las del grupo en solventar lo inmediato, "mi problema", frente al deseo de los que llevan más tiempo, afectados y voluntarios no afectados que consideran que los logros vendrán de la acción conjunta, y que entienden que paralelamente a la resolución de las problemáticas individuales se deben implementar estrategias centradas en la movilización social, la visibilización del problema, que promuevan una solución política a la problemática. Para ello se hace necesario la implicación del afectado/a y remontar el vuelo de lo individual; se les trata de hacer ver su agencialidad en el proceso. El/la afectado/a, transcurrido un tiempo y de continuar su interacción con los vinculotopos comprende la necesidad de implicarse en el grupo, ya sea en la PAH, Asambleas de barrio del 15-M, Oficina de vivienda... participando en las reuniones y acciones emprendidas y que se verán recompensadas con la adquisición de saberes y con el apoyo de la comunidad de afectados/as y voluntarios/as cuando la situación lo requiera. A este respecto dice una informante:

> *"He ido yo alimentando amistades en los desahucios, alimentando cómo decir... haciéndome de amistades. Es como un alimento, haciéndome de amistades una, otra... Caeré bien, caeré mal, pero venga, nos hemos ido a desahucios, hemos ido a protestas a manifestar y ahí he ido teniendo amistades y gracias a eso es lo que pasó en mi desahucio, claro..., (asistió mucha gente y se logró paralizar)"* (O. mujer, 44 años. origen ecuatoriano)

La participación implica crear una red cooperativa de afectados/as y activistas generadora de sinergias de grupo. En esta fricción social continuada, ya sea en las asambleas y/o en las acciones emprendidas con otros vinculotopos, se van conformando y perfeccionando mancomunadamente unos saberes y estrategias, que se incluyen en el acervo común y que serán utilizados a medida que las circunstancias lo requieran, generándose nuevos lenguajes que voy a designar con el término de "retóricas peformativas", nacidos con la intencionalidad de visibilizar e instar al diálogo y a la negociación. De esta forma "se concibe el aprendizaje en términos de participación" (Lave&Wenger, 1991:11)

El aprendizaje del afectado/a transciende el aprendizaje del lenguaje experto y los conocimientos legales asociados al proceso legal. En el anterior verbatim vemos cómo el sujeto ha entendido la importancia del "nosotros". Se ha producido la transición del "yo" y del "mí" al "nosotros" y a "lo nuestro". O al menos el sujeto ha comprendido que el mecanismo para solventar su "mí" pasa por

9 En estas dinámicas hay fugas, que se generan por falta de continuidad de los afectados/as o casos en los que se resuelven los problemas particulares "recibiendo" el apoyo del grupo que le "dona " solidaridad, asesoramiento y apoyo, no produciéndose posteriormente "devoluciones" en forma de implicación del afectado/a en otros casos, hecho que ocasiona malestar. No voy a entrar en el análisis de este punto por cuestiones de espacio.

centrarse en el "nosotros" y en lo "nuestro". "El aprendizaje involucra a la persona toda; implica no solamente una relación con actividades específicas sino una relación con comunidades sociales -implica volverse participante pleno, miembro, clase de persona. (...).La persona define estas relaciones y ellas la definen". (Lave&Wenger, 1991:13). Dice un informante:

> *"- Cuando llegan a la Plataforma y a las Asambleas de los distritos (las asambleas de barrio del 15-M)..., mucha gente está desesperada. Algunos desconocen que existe el 15-M y la Plataforma de afectados... Algunos..., entonces van..., cuando se sienten ya en apuros se van a la banca, les tiran a las puertas. Entonces la desesperación y mucha gente va y llora en la Plataforma. ¿Ha visto que muchos lloran en la Plataforma? Entonces imagínese en el momento en que van y se conversan los casos. ¿Qué ha pasado? ¡Que la vida ahí no se acaba, la vida continúa, que continúa! Se tranquilizan y ya se sienten un poco más seguros y recuperan la confianza de ellos, quieren volver a vivir porque llegan destrozados....*
>
> *- Entrevistadora: ¿y qué cree que hace que recuperen la confianza?*
>
> *- Que se sienten arropados de unos y de otros. ¡Mira que yo ya pasé por esto! Ahora me río, porque ya hemos logrado frenar el desahucio". Y es más, se involucran y eso es bueno, se involucran... Entrevistadora: ¿Se involucran en qué?*
>
> *Se involucran para ser parte, como activos para ir a un desahucio y algunos terminan hasta siendo dirigentes... "* (L. hombre, 48 años, origen ecuatoriano, afectado. Entrevista personal)

En las reuniones, en el contacto con los pares, en las acciones llevadas a cabo con los miembros de las Asambleas de barrio o de la Oficina de vivienda del 15-M, se genera un espacio de relación, en el que los afectados/as socializan y donde se articulan nuevas subjetividades generadoras de nuevas identidades.

> *"Aprender supone entonces volverse una persona diferente respecto de las posibilidades habilitadas por estos sistemas de relaciones. Ignorar tal dimensión del aprendizaje es pasar por alto el hecho de que el aprendizaje involucra la construcción de las identidades. Concebimos las identidades, como relaciones vivenciales a largo plazo entre las personas, sus lugares y su participación en comunidades de práctica. Así, identidad, conocimiento y membrecía social se producen una a la otra",* (Lave&Wenger, 1991:13).

Al inicio del proceso del desahucio los afectados sienten vergüenza, puesto que se culpabilizan de la situación para posteriormente moverse hacia posiciones de empoderamiento. Estas "mudanzas" se justifican por las transformaciones en la subjetividad e identidades sufridas, y por las cuales, los afectados transitan desde la culpabilidad hasta estados en los que se repiensan como víctimas de una situación, de una crisis, de la pérdida del empleo, de una determinada ética empresarial, etc. Y esto se genera gracias a las prácticas sociales en las agrupaciones de pares y con sus soportes, (Contreras, 2012). Los actores sociales que participan en este proceso, en esta prácticas, se van modelando en base a la experiencia compartida y a la afiliación desarrollada con los demás, produciéndose lo que cabría denominar como una metamorfosis identitaria procesual que culmina en la conformación de un/a activista, en "un dirigente", un sujeto político. Se da incluso el caso de sujetos que han concluido su etapa de liminalidad y permanece en el activismo (en el gráfico, flecha del sujeto que estando fuera del periodo de liminalidad permanece colaborando con otros que aún están inmersos en la problemática).

Conclusiones

Las negociaciones contractuales entre los afectados e intermediarios fueron origen de numerosas abusos derivados de las asimetrías entre las partes y que tuvieron su origen en la situación de necesidad de la que partía el prestatario, del enfrentamiento de lenguajes -lenguaje experto frente a lenguaje lego- durante la negociación contractual, y en los desencuentros culturales. Estas asimetrías son el origen de numerosos abusos que han agravado las problemáticas.

Los sujetos afectados/as por el impago de la hipoteca o del alquiler transitan por espacios sociales en los que socializan y donde se lleva a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje y donde los afectados se descubren parte integrante y conformadora de una geometría social con agencialidad, para transformar las estructuras a través de la acción conjunta y la reivindicación. Con lo que a lo largo de todo el proceso se van conformando nuevos sujetos: de culpable a víctima y a activista.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.

Contreras, E (2012) El desahucio de viviendas y su incidencia sobre el sujeto. Una perspectiva antropológica. Trabajo Fin de Máster. Máster en Estudios Avanzados en Antropología Social y Cultural. UCM. Extracto publicado e la revista ETNIA-E, Abril 2013 disponible en: http://e-revistas.ima.org.es/index.php?journal=etniae. (Consultado en abril, 2013).

Jociles, M.I. (2006). Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención. *Gazeta de Antropología*, nº22, artículo 27. http://hdl.handle.net/10481/7107. (Consultado en mayo, 2013).

Lave J. y Wenger E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica Legitimada*. New York: Cambrige University Press.

Leenhardt, M. (1997) *Do Kamo. La persona y el mito en el mundo melanesio*. Barcelona: Paidós básica.

Simmel, G. (2010). *El secreto y la sociedad secreta*. Barcelona: Sequitur

Turner, V. (2005). *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual ndembu*. Madrid: Siglo XXI.

Velasco, H; Díaz de Rada, A; Cruces, F; Fernández, R; Jiménez, C. y Sánchez, R, (2006) *La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

Usos de la etnografía en un proyecto de Aprendizaje-Servicio en el contexto universitario

Beatriz Macías Gómez-Estern, Universidad Pablo de Olavide, bmacgom@upo.es
Virginia Martínez-Lozano, Universidad Pablo de Olavide, vmarloz@upo.es
Cristina Mateos Gutiérrez, Universidad Pablo de Olavide, cmatgut@alu.upo.es

La Clase Mágica de Sevilla. Una experiencia universitaria de aprendizaje-servicio

En esta presentación se expondrá una experiencia de docencia-investigación-acción llevada a cabo durante dos cursos académicos en la que estudiantes de la Universidad Pablo de Olavide realizan etnografías en una zona marginal de Sevilla como parte de su formación académica.

El trabajo de investigación acción se ha realizado desde el concepto de Aprendizaje-Servicio (ApS), entendido como una herramienta de formación que integra conocimientos académicos con formación en valores y servicio a la comunidad. Mediante el ApS los y las estudiantes aprenden y maduran "moralmente mediante la participación activa en experiencias de servicio organizadas inteligentemente de manera que implican conocimientos" (Naval, 2008, 64). Esta metodología de trabajo pretende mostrar la importancia de que los aprendizajes tengan lugar en contacto con la sociedad, aplicando los contenidos que se aprenden en la teoría, y reflexionando continuamente sobre la práctica a la que se aplican. La sociedad como ente complejo debe servir de herramienta para permitir y obligar a la realización de análisis complejos y centrados en la realidad, a la vez que para implicar a los participantes en procesos de transformación y de participación ciudadana. Se trata de conseguir que las experiencias de ApS generen por una parte profesionales responsables y comprometidos con su trabajo y por otra establezcan vínculos, relaciones y compromisos universitarios que de alguna manera vayan en la línea de mejorar nuestro sistema educativo en general. En los tiempos que corren es fundamental comprender el papel de la universidad como motor social de cambio. Entender su función como transformadora es básico para avanzar hacia una sociedad más justa y en este sentido, hacer que los y las estudiantes entiendan la importancia de adquirir, no sólo conocimientos disciplinares, sino conocimientos sobre la realidad y sobre formas de participación para la transformación, debería suponer uno de los objetivos de la formación universitaria.

Antecedentes y contextualización de LCM-Sevilla

Hemos iniciado nuestro proyecto de ApS en el marco de la red internacional de proyectos La Quinta Dimensión (Cole, 1996; Cole y the Distributed Literacy Consortium, 2006) y La Clase Mágica (LCM) (Vásquez, 2003, 2008; Macías y Vásquez, 2012). La Clase Mágica es un proyecto de educación bilingüe y bicultural que desde los años 80 trabaja en el área de San Diego (California, Estados Unidos) con niños, niñas y adultos de origen latino. El objetivo de LCM es crear espacios educativos igualitarios donde a través del juego, el uso del patrimonio cultural de las comunidades y la ruptura de jerarquías entre la comunidad y los instructores, se expandan las posibilidades de aprendizaje y el empoderamiento de comunidades tradicionalmente marginadas en la sociedad norteamericana. En estas actividades los y las estudiantes universitarias participan ayudando en las tareas de enseñanza-aprendizaje, además de reflexionar sobre los contenidos teóricos que se estudian en las asignaturas correspondientes. La LCM-San Diego cuenta en la actualidad con cinco sedes en distintas zonas del condado de San Diego. En este proyecto se combinan actividades de intervención, docencia e investigación a través de un consorcio entre las comunidades implicadas y la Universidad de California San Diego (UCSD). El proyecto ha trabajado mayoritariamente con niños y niñas entre 3 y 12 años de edad, aunque en los últimos años algunas sedes han implementado grupos de adultos con el objetivo de proporcionar alfabetización digital entre los padres y madres de los escolares participantes (Macías y Vásquez, 2012).

Una de las potencialidades más significativas del proyecto ha sido su capacidad de adaptación a distintos escenarios nacionales e internacionales. Aparte de las 5 sedes en San Diego, existen sedes también en otras universidades norteamericanas. Las universidades de California, Los Ángeles, y la de San Antonio, Texas, han implementado proyectos que comparten los valores y la estructura principal de LCM original, aunque con mutaciones eficaces que responden a las necesidades de la comunidad local y a las circunstancias institucionales concretas. De este grupo de universidades norteamericanas ha surgido UCLinks (http://uclinks.berkeley.edu/), consorcio de investigadores y profesionales que trabajan en red en estos proyectos de coordinación universidad-comunidad. LCM también se ha usado como modelo de trabajo en países más allá del contexto norteamericano como en Suecia, Dinamarca, España, México o Uruguay.

En LCM-Sevilla, nuestra principal fuente de inspiración ha sido el proyecto La Casa de Shere Rom (CSR), implementado por un grupo de investigadores universitarios en colaboración con distintas asociaciones de gitanos de la ciudad. En los años 90, el grupo de investigación DEHISI (Desenvolupament Humà, Intervenció Social i Interculturalitat) de la Universidad Autónoma de Barcelona importó la estructura y filosofía de La Clase Mágica como parte de un proyecto educativo que se implementó en un vecindario con población predominantemente gitana del área metropolitana de Barcelona (Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 1999, 2001; Lalueza, Crespo, Sánchez, Camps y Cazorla, 2004). Desde entonces, la CSR consta de 13 sedes diferentes en distintas comunidades gitanas, escuelas y asociaciones, por donde pasan anualmente más de 120 estudiantes universitarios. Aunque, al igual que LCM San Diego, CSR se centra principalmente en el trabajo con niños y niñas, un grupo de mujeres gitanas de la comunidad han tomado recientemente la iniciativa de liderar una

asociación en el marco de proyecto y han iniciado la puesta en marcha dos cursos, uno para la obtención del graduado escolar y un segundo para el carnet de conducir, ambos usando las tecnologías digitales. Estas dos actividades ilustran el potencial y sostenibilidad a largo plazo del proyecto, en el que la comunidad ha tomado la responsabilidad de la gestión de algunos cursos dejando a los investigadores en un segundo plano.

La incorporación de los valores y conocimientos de la cultura gitana, las relaciones bidireccionales entre investigadores, estudiantes y miembros de la comunidad, así como el sentimiento de apropiación del proyecto que tiene la comunidad gitana ha hecho de la CSR un fuerte modelo para los investigadores de La Clase Mágica-Sevilla. Este referente, junto con el modelo de LCM San Diego, ha impulsado el comienzo de un proyecto de investigación-acción-docencia en el que se ven implicadas la Universidad Pablo de Olavide junto con diversas entidades que trabajan con población gitana en el Polígono Sur de Sevilla[1].

La Clase Mágica-Sevilla se asienta en las experiencias anteriores del grupo de investigación, que se ha implicado en proyectos en el propio Polígono Sur de Sevilla (Blázquez y Martínez-Lozano, 2012), en estudios sobre educación de personas adultas (Ramírez, 1995; Ramírez, Cala y Sánchez, 1999; Ramírez y Sánchez, 1997; Macías, Amián, Sánchez y Marco, 2010), incluyendo la participación en el proyecto original de LCM-San Diego (Macías y Vásquez, 2012).

En los dos años de trabajo en LCM-Sevilla uno de nuestros focos de estudio se dirige al análisis del proceso de aprendizaje que tiene lugar en los y las estudiantes universitarias que se implican en esta experiencia de ApS. Para ello nos centramos en el concepto de “aprendizaje auténtico” (Simons, 2000; Van Oers, 2005, 2006, 2007; Meijers & Wardekker, 2003), entendiendo que este tiene lugar cuando el aprendiz se encuentra inmerso en una “comunidad de práctica” (Wenger, 1998) y debe posicionarse e implicarse personalmente en el proceso mismo del aprendizaje. Se produce entonces un cambio identitario en el que su posición en el mundo se transforma, también en relación con su contexto social (Wortham 2003, 2006).

Metodología

El trabajo que presentamos analiza concretamente la participación de un grupo de estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide que han colaborado en la alfabetización de mujeres gitanas que se integran en la comunidad de aprendizaje del colegio de sus hijos e hijas, en una zona marginal de Sevilla. Se presentan datos sobre los aprendizajes realizados por las estudiantes y sobre el impacto del servicio comunitario.

Las estudiantes de la asignatura[2] “Procesos de aprendizaje en escenarios no formales” colaboraron durante un semestre en un colegio de una de las zonas más deprimidas de Sevilla, donde la

1 Este barrio de Sevilla contiene uno de los mayores focos de marginación de la provincia y de gran parte de Andalucía, estando catalogada como Zona con Necesidades de Transformación Social.

2 Todas eran mujeres, por dos razones: son mayoría en el grado de Educación Social y son las que se suelen implicar, y además por requisitos del centro, ya que las destinatarias son mujeres gitanas y entienden que el trabajo se realiza mejor así.

población gitana es mayoritaria y donde el analfabetismo adulto, especialmente el de la mujer, alcanza unos niveles muy elevados. El colegio desarrolla su trabajo como comunidad de aprendizaje, abierta al barrio y donde caben todo tipo de enseñanzas. Concretamente la colaboración establecida desde la Universidad se centró en alfabetización de madres de escolares, todas ellas de raza gitana y con dificultades económicas importantes.

Como parte de los contenidos teóricos de la asignatura, las estudiantes fueron entrenadas para la observación participante de los escenarios en los que se realizaba la intervención. Realizaron notas de campo en cada visita donde por un lado enfatizaban las acciones y conductas desarrolladas en el escenario de trabajo, así como elaboraban una reflexión académica que explicara lo sucedido y una reflexión personal sobre ello. En la parte teórica de la asignatura se debatían conceptos como *Zona de Desarrollo Próximo, comunidad de prácticas, aprendizaje auténtico, andamiaje, intersubjetividad, aprendizaje dialógico...* todos ellos relacionados con procesos de aprendizaje desde una perspectiva social, comunicativa y transformadora. Las estudiantes que participaban en el proyecto actuaban como instructoras para las mujeres gitanas en la realización de actividades de alfabetización mediadas en ocasiones por ordenadores. Así pues, durante todo el curso se ha producido un diálogo de ida y vuelta entre las observaciones realizadas en el proyecto y los conceptos teóricos trabajados en la asignatura. Este diálogo empezaba con el análisis en las clases teóricas de episodios de su propia experiencia en el proyecto, como formadoras, pero también como individuos que se acercaban por primera vez a una realidad hasta entonces ajena a ellas mismas, y que les generaba reflexiones y vivencias sobre su propia realidad personal y cultural. De hecho, las interacciones que sucedían en el proyecto podrían ser interpretadas como actos de comunicación intercultural que posiciona a las participantes en un mundo complejo donde necesitan desarrollar nuevas habilidades relacionadas con lo que ha sido llamado “nuevas alfabetizaciones” (Cazden, Cope, Fairclough, Norman, Gee, et al, 1996; Trilling y Fadel, 2009).

En esta presentación mostramos el análisis de estas notas de campo de las estudiantes, junto con el del ensayo teórico-práctico final, donde debían ilustrar y desarrollar los conceptos trabajados en la asignatura.

El análisis de estos documentos se ha realizado empleando la herramienta Atlas-Ti, centrándonos en la búsqueda de marcadores que nos muestren qué aprendizajes realizan las estudiantes consecuencia de la participación en este proyecto, y si las habilidades adquiridas van más allá de las puramente académicas o no.

PRINCIPALES RESULTADOS

A partir del análisis de los diarios de campo y de los informes finales hemos elaborado algunas categorías que nos permiten extraer información acerca de los aprendizajes realizados. Tras numerosas remodificaciones hemos podido agrupar las adquisiciones en: *aprendizajes actitudinales*, dentro de los cuales hemos podido encontrar referencias relacionadas con la autodefinición, el conocimiento de sí mismo y autoevaluaciones personales; encontramos también aquí referencia a actitudes

relacionadas con competencias interculturales, como conocimiento de la realidad ajena y empatía con el otro, curiosidad hacia lo desconocido e incluso ruptura de prejuicios. Los *aprendizajes conceptuales* hacen referencia al empleo de conceptos teóricos, como tales o aplicados a la práctica. Los *aprendizajes procedimentales* incluyen referencias a la adquisición de diferentes habilidades, como al manejo de la metodología ApS o a destrezas adquiridas en torno al proceso de intervención comunitaria. Además hemos encontrado marcadores que señalan *evaluaciones* tanto positivas como negativas, estas últimas referidas a aspectos personales o sobre la situación de observación. Un último aspecto que hemos considerado aparte son las referencias a *expectativas*, tanto laborales como personales o de ámbito más social-comunitario que han sido manifestadas en los documentos.

A continuación mostraremos algunas ilustraciones, donde quedan reflejadas algunas de las categorías expuestas en las notas de campo de las estudiantes:

Aprendizaje actitudinal.

Autodefinición/referencias al propio self.

Del mismo modo participar en el proyecto me ha proporcionado una gran satisfacción personal, ya que es una actividad voluntaria y altruista, y que me ha hecho sentirme mejor conmigo misma.

Me he sentido más profesional de lo que esperaba

He confirmado que puedo ser bastante paciente cuando quiero, ya que con la participante que estuve realizando la tarea, se le tenía que repetir varias veces las preguntas o las explicaciones, ya que esta tenía dificultades para entenderlo.

Competencias interculturales

También he valorado muchas cosas que antes no lo hacía y he descubierto que en cada contexto existe un contenido cultural distinto, y es necesario conocerlo y entenderlo para trabajar con esas personas.

Una de ellas fue cuando estábamos paseando por el barrio mientras que los habitantes se extrañaban de nosotros y nos preguntaban ¿qué estáis buscando? ¿Qué queréis?, como adueñándose de su barrio y extrañándose de lo que hacíamos por allí.

Aprendizaje conceptual

Me ha hecho reforzar la idea de la existencia de una heterogeneidad de pensamientos diferentes que no tiene que ser ni inferiores ni superiores por el contexto en el que habite, simplemente son diferentes.

He aprendido muchas cosas y no solo de cómo impartir las clases o la metodología, ya que el contacto directo con las alumnas da lugar a que adquiera otro tipo de puntos de vista sobre la sociedad, de cómo ven ellas el tema de la educación y otros aspectos.

Aprendizaje procedimental

> Hoy es uno de los días que mejor me he sentido, parecía que era una profesional, y he vislumbrado mi futuro profesional como educadora social más cerca que nunca. Ana me ha dicho al finalizar la clase, ¡Rocío que "apañá" eres! Me ha hecho mucha ilusión que Ana me haya valorado, ese es uno de los motivos que también ha contribuido a que el día de hoy haya sido tan beneficioso para mi personal y profesionalmente.

Tomando en cuenta una visión evolutiva de las notas, hemos podido también observar la progresión en los aprendizajes, tanto en los académicos, aplicados a la práctica, como en los vitales, al encontrarse las estudiantes implicadas en problemáticas sociales alejadas de su cotidianeidad, con las cuales van empatizando y comprendiendo a medida que avanzan en la inmersión en ellas.

CONCLUSIONES

Todo lo que estamos observando nos lleva a un concepto de aprendizaje inexorablemente relacionado con una forma de ser y participar en el mundo, y de construir conocimientos y significados dentro de comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991). En estas actividades comunitarias donde las estudiantes participan no sólo se activan procesos cognitivos de resolución de situaciones, sino que actúa con una enorme fuerza el componente emocional y de implicación personal, sin en cual el auténtico aprendizaje no tendría lugar. Nuestros resultados apuntan a ello, y esperamos extraer conclusiones más concretas cuando avancemos en los análisis, que por ahora se encuentran en sus inicios.

REFERENCIAS

Blázquez, A. y Martínez-Lozano, V. (2012). La Residencia Universitaria Flora Tristán: un ejemplo de formación humana y de compromiso con la sociedad. *Revista de Educación*, 358, 618-630.

Cazden, C.; Cope, B.; Fairclough, N. y Gee, J. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures, *Harvard Educational Review, 66* (1), 60.

Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*. Harvard: Harvard University Press.

Cole, M. y The Distributed Literacy Consortium. (2006). *The Fifth Dimension: An after-school program built on diversity*. New York: Russell Sage Foundation.

Lalueza, J.L.; Crespo, I.; Pallí, C. y Luque, M.J. (1999). Intervención educativa, comunidad y cultura gitana. Una experiencia con nuevas tecnologías: la Casa de Shere Rom. En M.A. Essombra (Ed.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona. Graó.

Lalueza, J.L.; Crespo, I.; Pallí, C. y Luque, M.J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y Educación*, 13 (1), 115-130.

Lalueza, J.L.; Crespo, I.; Sánchez, S.; Camps, S. y Cazorla, A. (2004). Intervención psicopedagógica en comunidades minoritarias. En C. Monero (Ed.) *La práctica psicopedagógica en educación no formal*. Barcelona: EDIUOC.

Macías, B. Amián, J.G.; Sánchez, J.A. y Marco, M.J. (2010). Literacy and the formation of cultural identity. *Theory and Psychology*, 20 (2), 231-250.

Macías, B. y Vásquez, O. (2012). Identity construction in narratives of migration. In T. Hansen & K. Jensen (Eds.). *Self in Culture in Mind. Connectional and applied perspectives*. Aalborg: Aalborg University Press.

Martínez-Lozano, V. y Blázquez, A. (2012). La Residencia Universitaria Flora Tristán: un ejemplo de formación humana y de compromiso con la sociedad. *Revista de Educación*, 358, 618-630.

Meijers, F. y Wardekker, W.L. (2003) Career learning in a changing world: the role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24, 149-167.

Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: service learning y campus compact. En M. Martínez (Ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades*. Madrid: MEC y Ediciones Octaedro, SL.

Ramírez, J.D. (1995). *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ramírez, J.D; Cala, M.J. y Sánchez, J.A. (1999). Speech Genres and Rhetoric: the Development of Ways of Argumentation in a Program of Adult Literacy. En M. Hedegaard y J. Lompchster (Eds.) *Learning Activity and Development*. Aarhus: Aarhus University Press.

Ramírez, J. D. y Sánchez, J.A. (1997): Ética, retórica y educación. El nexo dialógico. En A. Alvarez (Ed). *Hacia un curriculum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.

Simons, P.R.J. (2000). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. In G. Straka (ed.), *Self-learning*. Münster: Waxmann.

Trilling, B. y Fadel, C. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Van Oers, B. (2005): The potentials of imagination. *Inquiry, 24* (4), 5-18.

Van Oers, B. (2006). An activity theory approach to the formation of mathematical cognition: developing topics through predication in a mathematical community. In J. Maaß. & W. Schlögmann (Eds.), *New mathematics education research and practice* (pp. 113-139). Rotterdam: Sense Publisher.

Van Oers, B. (2007). Helping young children to become literate: the relevance of narrative competence for developmental education. *European Early Childhood Education Research Journal, 15*, (3), 299-312.

Vásquez, O. (2003). *La Clase Mágica: Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners*. New Jersey: Laurence Erlbaum.

Vásquez, O. (2008). Reflection—Rules of engagement for achieving educational futures. In L. L. Parker (Ed.) *Technology-mediated learning environments for young English learners: Connections in and out of school*. New York: Erlbaum.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wortham, S. (2003). Accomplishing identity in participant-denoting discourse. *Journal of Linguistic Anthropology, 13*, 1-22.

Wortham, S. (2006). *Learning identity: the joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press.